المنهج الدراسى بين التبعية والتطور

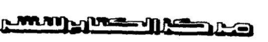
دكتور
محمود أبو زيد ابراهيم
كلية التربية - جامعة عين شمس
١٩٩١



مركز الكتاب للنشر

المنهج الدراسى
بين
التبعية والتطور

الطبعة الأولى
١٤١١هـ - ١٩٩١م

٢١ شارع الخليفة المأمون ـ مصر الجديدة ت : ٦٦١٠١٧

مقدمــــــــة

إذا كان المنهج المدرسى هو أداة المجتمع ووسيلته فى تربية الناشئين فإنه يعكس بالضرورة مايؤمن به المجتمع من مفاهيم وقيم ومعارف ومهارات، ومايرتبط بها من أنواع النشاط. ومن ثم فهو شديد الصلة بالنسيج الاجتماعى العام، وتظهر هذه الصلة كلما ظهر الرضا عنها وقبولها، كلما تمتعت الثقافة السائدة بنوع من الاستقرار والثبات، غير أنه فى حالات التغير التى تصيب المحيط الثقافى ـ كما هو فى دول العالم الثالث ـ تهتز هذه العلاقة، وتظهر الحاجة الى فحص المناهج الدراسية ومراجعتها وبحث مدى كفايتها وفاعليتها فى الظروف الثقافية المتغيرة، ومن ثم فإن العلاقة بين منهج المدرسة والثقافة تحتاج إلى : ـ حساسية رجال التربية والتعليم للاوضاع المتغيرة، حتى يمكنهم التخلص من الحيرة بشأن نوع البرنامج التربوى الذى يواكب مطالب التغير. ضرورة اعادة بناء المنهج وتجديد بصورة شاملة من حيث أهدافه ومحتواه وطرقه وأساليب تقويم، وقد يتطلب هذا مراجعة العناصر القديمة فى المنهج ومزجها بالجديد، بحيث يتكون مجموعة متفقة من الأفكار والقيم فالمنهج السليم هو الذى يرتبط ارتباطا عضويا بظروف المجتمع، وهو الذى يحقق التكيف بين الانسان وعناصر الثقافة.

ومن هنا فإن الكتابة والتأليف حول موضوع المناهج، يجب أن يعكس هذهالعلاقة بين المناهج الدراسية وظروف المجتمع الذى نعيش فيه.. فإذا كانت المؤلفات الموجودة تحطم هذه العلاقة العضوية، فإنها لاتؤدى الا الى زيادة التوتر بين عناصر الثقافة، عن طريق التمسك بأفكار ومعارف لاتتجاوب مع حقائق الحياة المتغيرة.

ولهذا فكرت فى اعداد هذا الكتاب مستفيدا من كل الكتب العربية التى صدرت فى هذا المجال، وفى نفس الوقت أحاول الربط بين هذه الأفكار وواقعنا التربوى فى المناهج الدراسية السائدة مع التسليم بأن المناهج الدراسية لايمكن النظر اليها منفصلة عن الحياة الاجتماعية، بل إنها تكتسب صفتها وخصائصها من خلال التفاعل الحادث بينها وبين البيئة الاجتماعية والطبيعية. فالمدرسة تعمل فى مناخ ثقافى يؤثر فى سلوك التلاميذ وفى القيم التى يدينون بها. وفى غرس تلك القيم نجد عمل المربى صعبا، فالقيم أمور دقيقة يقع معظمها فى اللاشعور، ولذا فمن الصعب مهاجمتها لانها إذا رسخت فى نفس الشخص فمن الصعب استئصالها وفى نفس الوقت إذا تمكن المربى من تكوين نظام معين للقيم فى نفوس تلاميذه، فإنه لاشك يمكن أن يكون قادرا على التحكم فى مستقبل المجتمع بصورة عامة.. وعلى هذا يمكننا القول بأن المدرسة ومناهجها تتبع التغير الاجتماعى أكثر من أن تقوم بقيادته. فالتربية وسيلة يستخدمها المجتمع لهدف مقصود، وعن وعى، فحينما يتغير الهدف تتغير التربية ومناهجها. ولهذا فإن تحقيق الوظيفة الاجتماعية للمناهج وتطويرها يتطلب دراسة تحليلية للواقع الاجتماعى. والنتيجة الهامة المترتبة على ماسبق أن عملية بناء المناهج وتطويرها ليست عملية فنية يقوم بها الخبراء التربويون، بل إنها بالاساس مسألة اجتماعية، تنبع من طبيعة المجتمع ومن طبيعة التغير فيه.

فالمضمون الاجتماعى للمنهج يعنى أن يرتبط بالمجتمع، ويتخذ منه نقطة بداية ونقطة نهاية، حيث تبدأ خبرات الطالب وتنعكس آثارها علية ومهما قيل عن مناهجنا الدراسية ومضمونها الاجتماعى، فإنها ستظل معزولة عن المجتمع، مالم تزول الأسوار التى تفصل بين المدرسة والبيئة الخاصة ومالم تصبح هذه البيئة معملا للمدرسة يشتق منها الطلاب مايحتاجون إليه من بيانات تفيد فى فهمهم للمجتمع، ويخرجون إليها ليجربوا ماتعلموه من أساليب لتطويره..

وكل هذه الأمور فى حاجة شديدة إلى تحديد الاطار الفلسفى الذى تتبلور

فيه سياستنا التعليمية حتى نستطيع أن نواجه متطلبات المجتمع. اننا فى حاجة الى تحديد الفلسفة التى يجب أن يسير عليها نظامنا التعليمى بحيث تصبح قنوات التعليم مفتوحة أمام الجميع بدون وضع العوائق والحواجز التى تعوض الكثيرين عن متابعة الدراسة.

وهنا لايفوتنى أن أشيد بكل الجهودالتى تسعى نحو ابراز قيمة الاستعانة بالتجارب العالمية وفى مجال المنهج وفى نفس الوقت لاتكون تابعا لها بل بتطوير واقعنا بما يحقق التعديل والتطوير فى مسار العملية التربوية لكي تحقق تحرير الانسان وحريته وكرامته.. وفى نفس الوقت اجد لزاما على أن أشكر كل من ساهم بالحوار أو الكتابة فى مساعدتى على الحماس لاخراج الكتاب على هذه الصورة، التى أرجو أن تكون مفيدة، وتؤدى إلى حوار أكثر يفيد المجال، ويثرى الكتابة فى هذا الاطار.. وهنا أخص بالذكر مجلة التربية المعاصرة على أمل أن تكون هذه المحاولة تسد بعض النقص فى المكتبة العربية ولدى القارىء العربى.. والله الموفق.

المؤلف

د. محمود أبوزيد ابراهيم

كلية التربية ـ جامعة عين شمس



الباب الأول

معنى المنهج وعناصره وأسسه

ويتضمن :

الفصل الأول : المنهج الدراسى : معناه ومكوناته

الفصل الثانى : الأسس الاجتماعية لبناء المنهج

الفصل الثالث : الأسس الفلسفية لبناء المنهج

الفصل الأول
المنهج الدراسى
معناه ومكوناته

ويتضمن هذا الفصل :

- معنى المنهج قديما وحديثا
- اهمية دراسة المناهج
- عناصر أو مكونات المنهج :
  - الأهداف
  - المحتوى
  - التقويم
  - الوسائل التعليمية
  - النشاط المدرسى

المنهـــــج

مفهومه .. واهمية دراسته لنا

درجت المدارس التقليدية على أن تسمى ماتقدمه لتلاميذها بالمنهج فكان يشار إلى المنهج مثلا على أنه :

● مجموع الخبرات التى تقدمها المدرسة لتلاميذها من خلال عملية التدريس.

ـ وفى اعتقادنا أن هذا التعريف ـ للمنهج ـ كان يتفق وما تقدمه المدرسة التقليدية لتلاميذها، إذ كان دورها يقتصر على تقديم المعارف فقط، أو امداد الدارسين بكمية من التراث مطعمة فى المحتوى بطريقة ما، اما الان فهذا التعريف لايتفق مع الدور الحضارى للمدرسة، ولا مع ماتقدمه من خدمات للافراد فيها وداخلها. فقد اصبحت تهتم الان بجميع جوانب النمو للدارسين (جسميا، وعقليا، وانفعاليا، ووجدانيا). واصبحت تؤدى دورا فعالا تحاول عن طريقه توجيه سلوك الناشئة، وتكوين شخصياتهم متكاملة كما ينبغى، واصبحت تتصل بكافة عناصر المجتمع بلا عزلة ولا انفصال. بل لقد اصبح لها دورا اساسيا فى حركة تطوير المجتمع وقيادته أو العمل على تغييره احيانا. . كل هذا دعانا الى البحث عن تعريف جديد وملائم للمنهج فالمنهج فى رأينا هو :

● مجموع الخبرات التربوية المخططة التى تقدمها المدرسة للدراسين فيها داخلها وخارجها بقصد تعديل سلوكهم ومساعدتهم على النماء الشامل المتكامل، وفق اطار معين متمايز. وهذا المفهوم الاجرائى للمنهج يستند ـ فى رأينا ـ إلى عدة أشياء نذكر منها :

اولا : ان الخبرات التى يحتفظ بها الدارسين لابد أن تكون مخططة تخطيطا شاملا هى ومايتبعها من انشطة تبعا للمنطقية العلمية، وتبعا للاولويات التى ينبغى للدارس معرفتها. وتبعا للمستوى الدراسى ايضا.

ثانيا : ان هذه الخبرات ليس القصد منها تعليم الدارسين فقط انواع معينة من السلوك أو تعديل سلوكهم، وانما القصد هو مساعدة الدراسين على النمو المستمر ـ وهذامااشرنا اليه بالفظة «النماء» التى تشير الى جعل الفرد قابل للتعلم.

ثالثا : ان النشاط اساس هام فى عملية التدريس فليست مهمة المدرسة تقديم بعض انواع العلم للدارسين فقط، وانما مهمتها اتاحة الفرصة للدارسين للقيام بدور ايجابى فعال فى تعلمهم تبعا لمستوياتهم.

رابعا : ان الخبرات ومايلازمها من انشطة لابد ان تكون وفق اطار معين يتفق واهداف المجتمع. ومايؤثر فيه من داخله وخارجه من عوامل وقوى.

خامسا : ان التمايز ـ ونعنى بهالاختلاف ـ بين المناهج المختلفة وماتحويه من عناصر لابد ان يكون معبرا عن ثقافة المجتمع ذاته مع متطلبات العصر وماتمليه على التعليم من الوان القوى.

لاشك ان الفرد منا يمر من خبرة فى خبرة. ومن مجال الى مجال فى مجال، وهو يبدأ حركته حينما يحس بقصور فى خبراته لاتفى بحاجاته ففى موقف معين يحس باختلال اتزانه، فيملك سلوكا ذهنيا يتبعه بنشاط ظاهر عن طريق الوسائل الخارجية عن ذاته، وعن طريق الذاتية التى تختلف تبعا للموقف المثير. ويستمر حتى يحصل على خبرات جديدة. . ولابد لهذه الخبرات من دراسة (لمصادرها ـ وجوانبها ومستوياتها)، والى نقد (مالدينا منها. واثرها) ثم الى توجيه جاد (للجوانب الايجابية منها) ثم الى تنشيط. حتى يسلك الفرد سلوكا جديدا يتصف باشباعه للحاجات. وهذا السلوك الجديد لابد له من تدعيم عن طريق بعض الحوافز (مادية أومعنوية). ولابد له من تقوية عن طريق (الممارسة المنظمة فى مواقف مشابهة). . وهكذا. . يستمر الانسان حتى يتغير الموقف المثير. . ثم يأتى موقف اخر يحس فيه الفرد بحاجات جديدة. ثم يفكر من جديد. . وتستمر هكذا دورة الحياة. . ولعل هذه الدورة التى يمر بها كل منا

هى التى تدعونا دائما الى البحث عن المعنى الحقيقى للمنهج. وعن شروطه واسس قيامه.

●●●●●

أهمية دراسة المنهج

ليس ثمة شك ان دراستنا للمنهج هنا. له اسباب جوهرية فقد اشرنا الى ان التربية الان تختلف عنها فى الماضى فقد اصبحت التربية (مهنة) ـ ولكل مهنة أصولها، واسرارها واخلاقياتها) واصبح المعلم صاحب المهنة. فلابد اذن ان يعرف اصولها واسرارها واخلاقياتها وهذه متطلبات كل مهنى)، والمعلم (داعية) لابد ان يكون مثقفا فى مجال دعوته ومايحيط به، وهو (موجة) لابد ان يتمتع بخصائص الموجة من علم وطرائق، وهو (راع) ان يعرف الكثير عن استراتيجيات رعايته. فالمنهج هو مادة ومضمون العملية التعليمية فلابد اذن ان يدرس الاسس والمعايير التى تنظم على اساسها هذه المادة وتسلسلها من مستوى لاخر ويتعلم من دراسته كيف يتكون الهدف ـ السلوكى وكيف يصاغ. ، وهو (قدوة) لابد ان يتمتع بصفات القدوة من حسن الثقافة والعلم، وسعة فى الافق، حتى يحتذى به الدارسين والمحيطين به ثم هو (منفذ) لابد ان يستند فى تنفيذه الى خطة واضحة وظاهرة.

لهذه الاسباب كلها. ولغيرها من الاسباب نرى انه لابد لنا كمعلمين ان ندرس (المناهج) وان نقوم بدور ايجابى فى تعلم المناهج بالتنفيذ الصحيح الناتج عن ترجمتنا لاهداف دراستنا نحن.

عناصر أو مكونات المنهج

إذا رجعنا الى المفهوم الذى اشرنا به الى المنهج. او عرفناه به نجد ان المنهج يتضمن عددا من المكونات الرئيسية ترتبط فيما بينها ارتباطا عضويا ويمكن الاستدلال عليها منفصلة عن بعضها كما يلى.

أولا : الاهداف التعليمية :

الغرض الاساسى من التعليم هو التأثير فى سلوك الدارسين. وبالتالى فانه لابد لنا عند صياغة الاهداف ان نراعى وصفها للتغير السلوكى الذى نتوقع حدوثه من هؤلاء الدارسين نتيجة مرورهم بالخبرات التعليمية التى يحتكون بها. . وعلى هذا فلابد أن تصاغ الاهداف التعليمية بطريقة واضحة، وان تَحّدد اجرائيا يمكن فى ضوئه اختيار الخبرات ـ والانشطة التعليمية المناسبة التعليمية المناسبة.

ويمكن لنا أن نوضح مستويين للاهداف التعليمية من حيث واضعيها :

- **المستوى الاول (الاستراتيجى)** : ونعنى به مستوى القيادات ـ التربوية التى تضطلع بالتخطيط العام للتعليم، وهى مسئولة عن تقرير نوعيات المواد التعليمية المطلوب تعليمها للدارسين وانتخاب اتجاهات هذا التعليم، وتحديد الابعاد المختلفة الزمانية والمكانية والمادية، والمكانية للتعليم.
- **المستوى الثانى (التكنيكى)** : ونعنى به مستوى التخصيص للذين يضطلعون بوضع التسلسل المنطقى لمادة العلم، ويشيرون الى طرق معالجة المشكلات المختلفة، وأنسب طرق هذه المعالجة تبعا لمستوى الدارسين. ويمكن لنا ان ننصف النوع الثانى من الاهداف. ومن الواضح ان النوع الثانى من الاهداف السلوكية او (التكنيكية) هو مايهمنا كمعلمين ننفذ محتوى المنهج، وقد تشارك فى اعداد منهج او فى عملية الاشراف عليه، وهناك مجموعة من الاسس التى تساعدنا فى صياغة الهدف السلوكى اهمها مايلى :

أ ـ ان يكون الهدف واضح الصياغة، صادق التمثيل وفقا للخبرات التى يرجى احتكاك الدارسين بها، وما يحتمل من نتائج سلوكية.

ب ـ ان يمكن قياس هذا الهدف بمقياس واضح ومحدد حتى يمكن ان نقيس مدى العلم بدقة ماامكن.

ج ـ ان يتضح فى الهدف الحد الادنى للاداء بطريقة كمية تسهم فى القياس الفعلى المراد.

د ـ ان يبدو فى الصياغة نوع السلوك المراد معرفى، او وجدانى، او حركى حتى

تتحدد منذ البداية أدوات القياس الملائمة.

هـ ـ أن يصاغ الهدف تبعا لمستوى الدارسين وليس تبعا لمستوى المعلم لان الدارس هو العنصر المراد اجراء التغيير فى اداءه.

ويمكن لنا ان نصوغ بعض الاهداف السلوكية فيمايلى :

١ ـ ان يحلل الكيميائى المادة حتى ظهور عناصرها الاولية.

٢ ـ ان يشرح الطالب قانون الجاذبية الارضية كما ورد بالكتاب المدرسى.

٣ ـ ان يربط الصامولة التى ربطها بالمسمار.

ومن فحصنا للاهداف السابقة بمكن استنتاج ان الهدف السلوكى يتكون بالطريقة الاتية :

أن + فعل سلوكى + الدارس + مصطلح من المادة + حد أدنى للاداء

ومن المعروف ان وضع الاهداف السلوكية يعد من أهم الامور فى الميدان التعليمى. وليس المهم فقط هو الصياغة الجديدة، أو الالفاظ الدقيقة وانما المهم ان نتمكن نحن ـ المعلمپن ـ من ترجمة هذه الاهداف الى نشاط فعلى فى اسلوبنا الدراسى حتى يمكننا التأثير فى سلوك الدارسين.

تصنيفات الأهداف :

هناك تصنيف آخر هو تصنيف «انيتاهاروز» للميدان النفسى/ حركى يتألف من عدة مستويات هى «الحركات الانعاسية ـ الحركات الاساسية القدرات الادراكية ـ القدرات الجسمية ـ الحركات المهارية ـ الايصال الحركى (لغة الحركات) ـ الحركات التعبيرية ـ الحركات التفسيرية.

ومنذ أن نشرت قواعد هذا التصنيف قام عدد من الكتاب بتطبيق هذه الافكار على مبادئهم الخاصة، فمثلا وود Wood ـ وهى من التى كانت تعمل بالمؤسسة القومية للبحوث التربوية ـ قامت بتطبيق قواعد هذا التصنيف عام ١٩٦٨ على تدريس الرياضة وبالمثل طبقة «أجلستون» و«ونيوبولد» عام ١٩٦٩ على تدريس العلوم كما طبق ايجلستونولوبك على تدريس التاريخ فى المدارس

الانجليزية وأخيرا او جارستون ١٩٧٢ واقترح قواعد تصنيف للاهداف التربوية لعلم النفس والتى تقترب نسبيا من مشاكل التمرين التدريسى العملى.

والذى رآه بلوم وزملاؤه لمساعدة المدرس كصانع اختبار قد أصبح أعظم حجر زاوية فى ايقاظ الميول لتطوير المناهج الدراسية ومن ثم فان عجلة التقدم تحولت من المنهج الى الاختيار ومن الاختبار ثانية الى المنهج.

أما هيلداتابا فقد كان لها الفضل فى اعادة اختيار الاساس النظرى للارتقاء بالمناهج نتيجة لأوجه النقد الحادة التى شاعت فى المدارس بعد الحرب العالمية الثانية ان نشرت أهم كتبها «تطوير المناهج بين النظرية والتطبيق» وقد تم تأليفه فى حوالى ٢٠ عاما وقد أكدت فيه انها مدينة الى رالف تيلور ووربت شارترز. وذلك بتركيزها على ان تطوير المناهج يصبح امرا عقيما اذا فشل فى شمول تغيير الدراسة فى الفصل الدراسى.

وتشعر تابا ان برنامجا للاهداف المرجوة يمدنا بمحتوى عام يركز على أهداف متعددة الأنواع نسميها المنهج ـ أو البرنامج المدرسى يتم ادارته بعديد من الناس كما أن هناك العديد من الموضوعات والفصول والمدرسين، وهذا البرنامج لايمكن تطويره دون التأكيد على أنماطه كلها. والتميز الواضح لهذا البرنامج يجب أن يتم على مستويين :

الاول : أهداف عامة، وهى تتضمن مايمكن أن تطلق عليه «الحصيلة العميقة للمدرسة، وعديد من الاهداف النوعية، التى تصف السلوكيات التى يمكن بلوغها.

الثانى : أهداف اجرائية، ويشترط فيها مايلى :

أ ـ أن تصف أنواع السلوك المتوقعة.

ب ـ ان تحلل الاهداف المركبة تحليلا تفصيليا بشكل كاف.

ج ـ أن يصاغ بوضوح، حتى يكون هناك تميز واضع بين الخبرات التعليمية المطلوب تحقيقها.

د ـ أن تكون الاهداف واقعية، وتتضمن مايمكن ترجمته الى خبرة فى الفصل الدراسى. ويجب أن تتسع الاهداف لتشمل كل الانماط والسلوكيات التى

تدخل ضمن مسئوليات المدرسة.

وهذه الاهداف التفصيلية ترشدنا الى القرارات التى يجب اتخاذها فيما يتعلق بالمنهج واقتراح مالذى سوف يغطى منها وماالذى ينبغى أن يؤكد وماالمحتوى الاختيارى وماالخبرات التعليمية التى يمكن التركيز عليها.

وبالرغم من أنها افتقرت بوضوح الى نظام تكنيكى لتدوين الاهداف التفصيلية. فكتاب «هيلداتابا» يعد علامة واضحة فى بداية تيار جديد هو«الاهتمام بالاهداف التربوية» بين المدرسين المهتمين بامور المنهج. ومعنى ماسبق ان قضية الاهداف ـ كما رأينا ـ ليست جديدة وان اصولها من الممكن رصدها من البداية، حين فجر هيربارت وهيريرت سبنسر فى المانيا وانجلترا، وبعد ذلك من خلال حل مشاكل التربية بالاسلوب العلمى، والتأكيد على سيطرة النظام التحليلى خلال الثلاثين سنة الاولى من هذا القرن فالمفهوم السائد اصبح امريكيا نتيجة لاعمال فرانكلين يوبيت، وورت شارترز، وعندما أنهارت حركة تطوير المناهج فى ١٩٣٠ حافظ رالف تيلور على الفكرة حية فى عالم الاختيار والتقويم حتى اعيد تقويمها فى المنهج الجديد عام ١٩٥٠ وهيلداتابا فى محيط نظرية المنهج وماجر ١٩٦٢ فى ميدان برامج التعليم اعادوا تبسيط التكتيك والجزء الجوهرى لعملية التعميم فى المناهج والتدريس.

تمريـــــن

حدد الاهداف السلوكية فيمايلى، وعلل لاختيارك :

- أن يقوم المتعلم بعمل الاحصاء المطلوب منه فى المدرسة.
- ان يتعرف الطالب على اسباب الثورة الصناعية.
- ان يراقب المشرف المعمل حتى يزداد الانتاج.
- ان يشحم العامل السيارة حتى تصلح للسير.
- ان يسوى المحاسب الملف حتى يدفع الممول الضرائب.
- ان تدرس الاخصائية الاجتماعية الطالبة حتى تصل للعلاج.
- ان يقيد الكاتب الحساب حتى تنتهى اليومية.
- ان تعمل المرتبات الخيرية حتى يستفيد المحتاجين.

- ان يركب الفرد الاتوبيس ليصل الى عمله.
- ان يباشر مسئول الدفاع المدنى المتطوعين حتى يتم تدريبهم.
- ان يراجع الاخصائى الفنى التجربة حتى يتم تعديلها.
- ان يشرح المعلم القضية الفلسطينية حتى نهايتها.
- ان يلحم العامل الصاج ليصير لوحا واحدا.
- ان تحكم الخطة حتى تتحقق الارباح.
- ان يبرد الدارس السطح حتى تختفى البروز.

●●●●●

ثانيا : المحتوى :

نقصد بالمقررات محتوى المادة فى المنهج التعليمى - أو الخبرة التى نضعها فى المنهج بهدف تحقيق النماء المتكامل الشامل للدارس. وفى وقتنا الحالى نجد انه من الضرورى ان يكون المنهج الدراسى مهتما بكافة مشكلات الحياة المعاصرة المحلى منها والقومى والعالمى بأسلوب يتناسب واتجاهات المجتمع الذى نعيشه، وينبغى أن تؤكد المناهج على التنمية، وعلى المشكلات الخاصة بها، وعلى القوى المضادة والمؤيدة للتنمية، وكيفية حل هذه المشكلات باستخدام البحث العلمى، ويجب ان تؤكد المناهج كذلك على خلق الحساسية الروحية والقومية نحو الوطن الاكبر ونحو المجتمع ككل ونحو افراد المجتمع كعناصر حية. . ولعل هذه اللزوميات وغيرها توضح لنا أن محتوى المنهج - أو المقررات - لايختار بطريقة عشوائية، وانما هناك مجموعة من المعايير نعتقد انها تفيد عند اختيارنا للمحتوى ومن هذه المعايير مايلى :

١ - صدق المحتوى :

ونعنى به صحة المادة التى تقدم للدارسين، ومنطقية ترتيبها ووضعها بطريقة تثير الدارسين وتبث فيهم روح الكشف عن حقائق أخرى ويطلق على هذا النوع احيانا بالصدق (المنطقى).

- هناك نوع من الصدق يسمى (التتابعى) وهو يهتم بالترابط بين عناصر

المقررات المختلفة فى المنهج الواحد وهل يحدث تكرار لعرض خبرة معينة؟ وهل هذا التكرار للخبرات كما هو أم انه اضاف جديدا؟

- ونوع آخر يمكن ان نسميه الصدق (التنبؤى وهو يشير الى طريقة عرض المحتوى. هل تؤدى الى خلق روح الابتكار عند، الدارسين؟ وهل تسهم فى اعدادهم لتلقى خبرات اعمق فى مستويات أعلى؟ وهل تؤدى طريقة العرض الى ربط الدارس بخبراته بحياته.
- كما أن هناك الصدق (السطحى)

وهو يتعلق بما يبدوا ان المحتوى يتضمنه. هل طريقة العرض للمقرر فى احدى المواد تسبب لبسا عندالدارسين فى تفسير بعض مفاهيم المادة التى قد تكون متشابهة؟ وهل تضمن المادة لاحدى الوحدات، وتضمن مادة اخرى لوحدة مشابهة سوف تؤدى الى تكامل خبرات الدارس؟ . . وهل التداخل بين المواد المختلفة يساعد فى عرض المواد ام لا . . ؟ وهنا يقع عبء التنسيق بين المخططين وواضعى المناهج على اختلاف مستوياتهم.

تطور المحتوى تبعا للواقع الحى :

ويعنى هذا الاخذ بالتطور فى مادة العلم وفى تطبيقاته فلم يعد العلم زينة، ولاترفا، وانما اصبح وسيلة لتطوير الواقع واصبح حق مكتسب كالماء والهواء وقد اكدت الوثائق الرسمية على أهمية التعليم حينما ذكرت ان :

«اهم ماطرأ على منطق التعليم والبحث فى العالم هو زوال المسافة بين الفكر والعمل، ولم يعد التعليم مجرد مقررات، ولكنه اصبح مرتبطا ارتباطا وثيقا بحركة المجتمع»

ولايعنى هذا ان نترك التراث، ومادة التاريخ مثلا، وانما نقصد هنا التأكيد على التطور فى العلوم ذات الطابع التجريبى وماتأتى به التجارب من جديد، مثل الفيزيا، والكمياء وكذلك مثل دراسة الالات وغيرها.

٣ - توافق المحتوى مع خبرات الدارسين :

ويعنى هذا ان الدارس يستطيع ان يكون عضوا فعالا ايجابيا فى العملية

التعليمية تبعا لمستواه هو المستوى العلمى ومستوى المنهج والنمو والمهارات ـ ويتطلب ذلك ان تتلون مستويات تقديم الخبرات التى يفترض اتمام التعليم بعدها تبعا لاختلاف مستويات الدارسين.

ثالثا : طرق التدريس :

وهذه سوف نتناولها بالتفصيل فى مادة طرق التدريس.

رابعاً : التقويــــــــم :

كما ذكرنا من قبل فان العملية التربوية عمليةمستمرة. وهذه الاستمرارية لابد ان تتسم بالتطورية. . وهذه التطورية لابد ان تكون نابعة من حاجات المجتمع. ومن احساس الناس بهذه الحاجات ولابد ان تكون على اسس سليمة وقوية يرتكز على عمد صلبة، من البناء والبناء لابد له من تمهيد تحتى، وهذا التمهيد فى العملية التربوية يتطلب منا اولا (تقييما) لما هو كائن فى المجال التربوى بكل جوانبه من معلم، ومتعلم، ومناهج، ووسائل، وطرق. . الخ ثم (تقييما) لما حوله من مؤثرات، ومتغيرات. وبعد ذلك تأتى مرحلة التنظير للواقع وماينبغى ان يكون عليه، ومرحلة التنظير هذه تبدو فى اصدار احكام أو قرارات هذه العملية فى رأينا هى مضمون مفهوم«التقويم» فالتقويم ـ عندنا ـ هو : عملية تحليل العملية التعليمية وتفسيرها بقصد اصدار القرار لتثبيت أو تعديل أو تطوير هذا الواقع التربوى .

٢ ـ خطوات عملية التقويم :

١ ـ تحديد الهدف الاساسى من عملية التقويم.

٢ ـ تحديد المواقف التى يتم فيها جمع او استقطاب المعلومات المتصلة بهذا الهدف.

٣ ـ تحديد نوع السلوك المراد الاستدلال منه على المعلومات.

٤ ـ تحديد كمية المعلومات المراد جمعها عن هذا السلوك.

٥ ـ اعداد الادوات اللازمة لجمع البيانات أو المعلومات مثل الاختبارات او الاستبيانات او بطاقات الملاحظة. وغير ذلك.

٦ ـ جمع البيانات اللازمة وتسجيلها بعد ترتيب معين للاولويات.
٧ ـ تفسير هذه البيانات. وتحديد الاولويات التى يصدر على اساسها الحكم او القرار.
٨ ـ إصدار الحكم أو القرار ـ عن الواقع المقدم ـ بقصد تثبيته أو تعديله أو تطويره أو تغييره.

- ويتم هذا التقويم ـ افتراضا ـ بادوات معينة ووسائل ضبط يتم الاتفاق عليها وتعد مسبقا.
- ولايكون عشوائيا بلاهدف، ولايعتبر غاية فى ذاته، وانما هو طريق للتعرف على شىء، وللوصول الى قرار فيه.
- ويتم هذا العمل فى كل الاوقات التى تتم فيها العملية التعليمية والاوقات التى لايتم فيها التعليم كذلك.
- ويتم التقويم من كل الذين يعايشون المجال التربوى ويحسون بمشكلاته، ويهتمون بالوصول الى حلول فيها.. التلاميذ لانهم محور العملية، والمعلمون لانهم المسئولون عن التعليم، والاداريون لانهم يتحملون عبء تنظيم المجال التعليمى او التربوى.

وهناك مجموعة من المعايير التى يمكن عن طريقها الحكم على التقويم. ونعنى هنا بالمعايير الظاهرات التى عن طريقها يمكن الحكم على هذا التقويم ـ ومن هذهالمعايير مايلى :

١ ـ الهدفية :

فلابد أن يرتبط التقويم باهداف المنهج الموضوع، حتى يمكن ان يؤتى ثماره ان كان التقويم للمنهج. اما ان كان التقويم لأحد العناصر الاخرى مثل الانشطة، او غيرها فلابد ايضا ان يتضح الهدف منه. هل هو لجزء أم انه لكل العنصر؟ وهل يتناسب الاسلوب الذى نقوم به السلوك المرغوب التعرف عليه.. وهكذا.

٢ ـ **الشمول** :

ونعنى به شمول ادوات التقويم لكل النواحى المراد تقويمها مثل : اهداف التعليم المنهج المدرسى، نمو التلاميذ من النواحى الجسمية والعقلية، والاجتماعية . . الخ ومدى قبولهم فى عملية التحصيل الدراسى، ومدى فعالية طرق التدريس، والوسائل المعينة فيها، ومدى سلامة الجو المدرسى، وتمشية مع احتياجات التلاميذ.

٣ ـ **التنوع** :

فكلما تنوعت الادوات التى تقيس نفس السلوك او النظام، وكلما تباينت واختلفت كلما امكن التأكد من صحة نتائجها، وكلما زادت ـ نوعيات ادوات التقويم كلما زاد منها الافادة للدارسين او للانظمة.

٤ ـ **الصدق والثبات** :

ونعنى بالصدق ان الأداة تقيس ماصممت من اجله بالفعل ونعنى بالثبات ان القياس لايتغير اذا ماعيد مرة اخرى. اى يعطى نفس النتائج اذا اعيد.

٥ ـ **الاستمرارية** :

وكما سبق الاشارة فان سمات التقويم الجيد (الاستمرارية) وذلك لان الحياة دينامية. وديناميتها تفرض علينا دوام التطوير حتى نلاحق اهم معالم العصرية، فهو عملية مصاحبة للعمل نفسه، بحيث تتم مراجعته اولا باولا، لئلا يحدث تراكم من المخالفات، يصعب بعد معالجتها، او التغلب عليها، فليس هناك اصعب من تعديل استمرار الخطأ.

٦ ـ **الاقتصادية** :

فلابد ان يكون عنصر (الاقتصاد) واضحا فى الجهود والوقت كما انه (استثمار) لكونه سبيل الاختيار الجيد اوتطوير شىء ما أو تعديل شىء يحتاج الى تعديل. . . الخ.

٧ ـ الانسانية :

وهذه الصفة ـ او المعيار ـ تبدوا فى العلاقات الانسانية بين المقوم ومن يقومهم، وفى مجال التعليم يعتبر هذا المعيار مرآة تعكس قدرة المعلمين على جعل التقويم عملية بناء وليست ارها باللدارسين، كمد تبدو كذلك فى طريقه توضيح النتائج للمسئولين، وفى رغبة المقوم ان يفيد بقدر طاقته ولعله من الواضح ان كل من يقوم بالتقويم وفى أى وقت يقوم به، ولاى مسلك يريد تقويمه ـ لابد ان يتعرف المعايير الدالة على صدق ادوات تقويمه وثباتها، وعلى ارتباطها باهداف معينة وعلى قدرتها العطائية، وعلى انها قدر الامكان اقتصادية كما انه لابد ان يضع فى ذهنه العنصر الانسانى اثناء تقويمه لاشياء حية او لمكونات مادية. . . الخ.

٥ ـ مجالات التقويم التى تهمنا :

يشمل التقويم كافة جوانب العملية التربوية ـ ويهمنا هنا الحديث عن مجاليين مهمين لابد ان يهتم بها المعلم دائما وهما :

١ ـ مستوى المنهج.

٢ ـ مستوى التحصيل الدراسى.

اما مستوى المنهج فنعنى به مدى مناسبة الخطة الدراسية الموضوعية لتدريس محتوى منهج ما. ويتطلب هذا توزيع المحتوى الدراسى فى تتابع وتسلسل زمنى تبعا لمجموعة من اولويات اهمها مستوى نضج. الدارسين ونموهم والتطور اللزومى لعرض مادة المحتوى، والحاجات الميدانية المختلفة التى يراها التربويون من تدريس المادة او فروعها ومكانة هذه المادة بين المواد الاخرى.

ويمكننا ان نضع تصورا لمجموعة من الاسس التى تحدد مستوى المنهج الدراسى منها مايلى :

١ ـ الاساس السيكلوجى :

ويقصد به أن يدرس التلميذ معظم المواد الدراسية منذ دخوله المدرسة

الابتدائية، على ان يتعمق فى دراسة هذه الموضوعات سنة بعد أخرى، حسب نموه، وتقدمه فى الصفوف الدراسية، وحسب نضجه وقدرته على الفهم، وليس حسب الروابط المنطقية القائمة بين موضوعات تلك المادة.

٢ ـ الاساس المنطقى :

ويقصد به ترتيب المنهج على سنوات الدراسة ترتيبا مبنيا على وجود علاقات منطقية بين اجزاء المحتوى الواحد من حيث ترتيبها فى العرض والاسس ثم البناء، او البدء من العموميات الى الخصوصيات أو من الحسية الى التجريد، او من السهل الى الصعب، او من المألوف الى غير المألوف، ومن المباشر الى غير المباشر، ومن القديم الى الحديث.

٣ ـ الاساس الترابطى :

ويقصد به ان يكون هناك ترابط عضوى بين عناصر المحتوى، لاحدى المواد، كذلك لابد ان يكون هناك ترابط بين هذه العناصر، وعناصر المواد الاخرى على اختلافها لتحقيق التكامل بينها بصورة تفيد الدارس وتعمل على تشكيل معلومات نفعية لديه. وقد يقع العبء الاكبر هنا على المعلم نفسه.

٤ ـ الاساس التكاملى :

ونعنى به الاهتمام بمايسمى (الاسلوب الحلزونى) فى العرض اذ ان هذا الاسلوب يسمح بتكامل المعلومات عن طريق عرضها مرات متتالية فى سنوات متتالية بمستويات عمق مختلفة. ومن ذلك مثلا تدريس احدى وحدات المغناطيسية فى الصف السادس الابتدائى، ثم التعميق فيها فى الثالث الاعدادى، ثم التعمق اكثر فى الثالث الثانوى.

٥ ـ مستوى التحصيل الدراسى :

يقاس تحصيل الدارسين بما يسمى (الاختبارات التحصيلية) وتستخدم الاختبارات التحصيلية (التحصيل المهنى)، او اختبارات الكفاية لقياس مستوى الكفاية للفرد وخبراته ومهاراته فى القيام بعمل ما. أو لقياس مستوى تحصيل

الفرد فى التعليم او التدريب المهنى.

وتستخدم الاختبارات التحصيلية بكثرة فى الصناعة لغرض (الاختبار المهنى)، كما انها تستخدم ايضا فى اغراض (النقل) أو (الترقية) أو (قياس نتائج التدريب) او تحديد اوجه الضعف) عند العاملين تمهيدا لاعداد برامج تدريبية مناسبة.

ولاختبارات التحصيل انواع كثيرة. يمكن ان نصنفها مثلا على اساس نوع السلوك الذى يقوم فيها، وهى:

- أما لفظية وقد تضمن ايضا بعض الاسئلة غير اللفظية مثل المصورات او الرسوم. وقد، تكون بالمشافهة أو كتابية. وفى الصناعة يطلق على الاختبارات الشفهية (اختبارات الحرف الشفهية) وهى تتضمن عدة اسئلة تختار بدقة بحيث تميز بين الافراد الذين لهم خبرة جيدة بالعمل. اما فى الاختبارات الكتابية فاما ان يقرأ الدارس الاسئلة ويجيب عنها كتابة، او يقرأها الفاحص له ثم بتركه يجيب عنها كتابه.

- واما ان تكون اختبارات التحصيل من نوع الاختبارات الادائية ويكلف الفرد فيها بالقيام ببعض المهام المعينة لمعرفة مقدار مهاراته فى ادائها. وتتضمن المهام التى يكلف الفرد بأدائها عادة عينه من الشغل الذى يقوم بهالعامل فعلا.

ولذا تسمى هذه الاختبارات عادة باختبارات عينة العمل. ومن الضرورى فى هذا النوع من الاختبارات، مراعاة ان تكون ظروف اجراء الاختبارات مشابهة الى حد كبير لظروف العمل الطبيعية. وفى كثير من الحالات يكون هذا النوع من الاختبارات عبارة عن نموذج مصغر - للعمل نفسه مثل اختبار المثقاب الالى - او محرك الطائرة. او غير ذلك.

٥ - القدرة على التخيل:

مثال: وضح كيف يكون شعور العمال يوم صرف الارباح؟

٦ ـ القدرة على ادراك العلاقات:

مثال : مادور التليفزيون فى نشر الثقافة الجماهيرية لدى افراد الشعب؟

٧ ـ القدرة على التنبؤ:

مثال : ماذا تتوقع من دخول التليفزيون التعليمى مراكز التدريب المهنى اذكر ثلاث مشكلات تتوقع حدوثها.

وبالرغم من المميزات التى ذكرت انفا لاختبار المقال الا انه يعاب عليها : انها تتسم بالذاتية فى وضعها. وانها ربما لاتقيس جميع قدرات الدارس لعدم تغطيتها لجزء كبير من محتوى المادة، كما انها تكلف ماديا لما تتطلبه من اوراق اجابات وغيرها، وكذلك قد تحدث حالات غش فيها بصورة كبيرة.

ويمكن لنا ـ كمعلمين ـ ان نجود من صوره اختبار المقال، حين نضع اهدافا محددة لما نريد قياسه، وان نحدد اسئلة الاختبار بدقة بحيث لاتدع مجالا للتخمين.

وعند اعطاء الاختبار نوضح درجات الاجابة على كل سؤال. ثم نوضح طريقة الاجابة المثلى، ونتأكد من اننا لم نضع الفاظا غامضة، وبعد اعطا ء الامتحان ـ الاختبار ـ لابد ان نناقش الاخطاء الشائعة ونوضح كيف يمكن تلافيها.

٧ ـ مراحل اعداد الاختبار التحصيلى الموضوعى :

هناك عدة مراحل يمر بها اعداد الاختبار التحصيلى، من تجريب ومراجعة وتعديل قبل الصورة النهائية التى ستطبق على الدارسين. واهم هذه المراحل مايلى :

١ ـ ابتكار فكرة الاختبار:

وتعتمد فكرة الاختبار على طبيعة المادة وظروف تدريسها ـ والشروط المختلفة، والعوامل التى تؤثر فيها، وكذلك مستوى الدارسين وامكانات المعلم

والمؤسسة التربوية.

٢ ـ وضع مواصفات الاختبار:

يحسن ان يقوم واضع الاختبار بتوضيح فكرته توضيحا دقيقا، وذلك عن طريق توضيحه لمواصفات تأليف الاختبار ولعل من اهم هذه النقاط مايلى :

ـ تحديد الشىء او الاشياء المراد قياسها.
ـ شرح انواع الوحدات التى سيتضمنها الاختبار.
ـ تحديد عدد كل نوع من انواع وحدات الاختبار.
ـ مدى الاختلاف فى محتويات الاختبار وموضوع كل منها.
ـ اقتراح الزمن المقرر للاختبار.
ـ اقتراح الاسلوب الذى سيتم به تصحيح الاختبار.

٣ ـ المرحلة الاستطلاعية :

وفى هذه المرحلة يضع المقوم تخطيطا اوليا لهذا الاختبار ثم يقوم بتطبيقها على أية مجموعة من الافراد الذين يتيسر استخدامهم للتجربة، والغرض الرئيسى من تطبيق الاختبار هنا هو معرفة مدى صلاحية وحدات الاختبار للغرض الذى وضعت له، ولمعرفة الزمن الذى يستغرقه الاختبار وللاحاطة بأوجه النقص والصعوبات والمشكلات التى يتضمنها الاختبار حتى يمكن تلاشيها بعد التعديل.

٤ ـ الصورة الاولية :

وهى التى تأتى بعد التعديل حيث نصل الى صورة صالحة للتطبيق على مجموعة من نفس المجتمع الذى يوضع من اجلها الاختبار. والغرض من هذه الخطوة الحصول على بيانات احصائية تفيدنا فى الصورة النهائية.

٥ ـ الصورة النهائية :

يمدنا تحليل تطبيق الصورة الاولية ببيانات تفيدنا عند اعداد الصورة النهائية. وهذه الصورةالنهائية هى الصورة التى تطبق فى عمليات الثبات المرغوبة.

٦ - التطبيق :

يتوقف تطبيق الاختبار على مقدار (صدقه) اى احتوائه على اداة لقياس الشىء المراد قياسه بالفعل، وعلى (ثباته) اى عدم تغيير نتائجه اذا أعيد تطبيقه مرة ثانية. وكذلك فان نجاح الاختبار يتوقف كذلك على اجرائه بطريقة صحيحة فى جو مناسب ومكان مناسب وبامكانيات مناسبة.

والجدير بالذكر ان نلاحظ ان المعلم الناجح هو الذى يكشف بنفسه مافيه من ايجابيات وسلبيات ويحاول ان يدعم ايجابياته بمزيد من الايجابيات ويبعد ماعنده من سلبيات بمزيد من العمل على تصحيح المسار الذاتى.

وبطبيعة الحال يمكن للمعلم ان يتغلب على هذه السلبيات وهذه الايجابيات عن طريق مناقشته لسلوكه. مناقشة ذاتية يتم فيها استعراض ماقام به من عمل ومانجح فيه، وما اخفق ثم مناقشة موضوعية من رأى المحيطين به من دارسين وموجهيين وخبراء وكذلك يمكن للمعلم عن طريق اجابات الدارسين على الاختبارات ان يحكم على نفسه - فالاختبارات الجيدة تعكس الاهداف، ونتائجها تعد مقياسا لمدى نجاح المعلم فى تحقيق اهداف عمله. وهذه النتائج يمكنان تشير الى مواطن القوة ومواطن الضعف عند الدارسين من تحقيق مزيد من الفاعلية فى عمل العلم.



خامسا : الوسائل التعليمية.

هى جميع الادوات والالات التى يستخدمها المدرس أو الدارس لنقل محتوى الدرس الى مجموعة الدارسين سواء داخل الفصل أو خارجه بهدف تحسين العملية التعليمية.

وذلك دون الاستناد الى الالفاظ وحدها وبالتالى فان الكتاب المدرسى اذا اقتصر على الالفاظ فهو ليس وسيلة ولكن مايحتويه من رسوم وخرائط وصور وتصميمات وغيرها هى التى يمكن اعتبارها وسائل تعليمية.

أنواع الوسائل التعليمية :

يمكن تقسيم الوسائل التعليمية الى ثلاثة أقسام رئيسية وهى :

١ ـ **الالفاظ** : وهى تعد أكثر الوسائل تجريدا.

٢ ـ **الوسائل السمعية والبصرية** : وهى تعد وسائل بديلة عن الواقع.

٣ ـ **الخبرات الهادفة المباشرة** : وهى تعد وسائل الحسى الملموس.

أ ـ الوسائل السمعية :

وهى تلك التى تعتمد على حاسة السمع مثل الراديو ـ الاذاعة المدرسية ـ اسطوانات التسجيلات الصوتية.

ب ـ الوسائل البصرية :

هى تلك الوسائل التى تعتمد على حاسة البصر وتشمل النماذج والصيانات والاشياء والشرائح والمرسوم والخرائط والصور بأنواعها والافلام الصامتة (الثابتة والمتحركة).

ج ـ الوسائل السمعية والبصرية :

هى تلك الوسائل التى تعتمد على حاسة السمع والبصر فى وقت واحد تشمل التليفزيون التعليمى والافلام التعليمية الناطقة والصور والشرائح عندما

تستخدم بمصاحبة تسجيلات صوتية للشرح والتفسير.

وهناك تصنيف من نوع آخر للوسائل التعليمية وفقا لعدد المستفيدين منها :

١ ـ وسائل فردية :

ويمكن استخدامها بواسطة فرد فى وقت معين مثل الصور وأجهزة العرض الصغير التى تستخدم فى التعليم الفردى.

٢ ـ وسائل جماعية :

وهى التى تستخدم لتعليم مجموعة من الدارسين فى مكان ما فينفس الوقت مثل معامل اللغات والافلام المتحركة والثابتة والرسوم والخرائط عندما تعرض بأجهزة العرض الضوئية.

٣ ـ وسائل جماهيرية :

وهى التى تستخدم لتعليم الاعداد الكبيرة فى أماكن مختلفة متباعد فى وقت واحد مثل الاذاعة والتليفزيون.



أهمية وسائل الايضاح

ان التعليم المبنى على الادراكات الملموسة والخبرات المحسوسة لهو تعليم مثمر وذو أثر باق. ويصعب فى الاحوال العادية ـ مشاهدة عدد كبير من الظواهر والاشياء والعمليات، المخلوقات بالطريقة المباشرة وبالاطلاع الشخصى.

واذا أخذنا فى الحسبان «القدرة المالية» والوقت وتضارب المهام فان آلاف الملايين من البشر لايتمكنون من التعرف على واقع الامور وكنة الاشياء. فمن الخبرات مالايسهل الحصول عليها أو مشاهدتها بصفة مباشرة. وحيثما نكون، وحينما نريد. ومن هذه مايكون موسميا، كأنواع من الزراعة أو ثمينا كالالماس أو الحدوث ككسوف الشمس، أو بعيدا فى أعماق الارض كالبترول، أو ممنوعا كزيارة مكة لغير المسلمين، أو معقد التركيب كأجزاء الحاسب الآلى، أو ذا حساسية بالنسبة للاداب العامة كالاعضاء التناسلية. فقليل من الناس من يستطيع السفر الى المناطق التاريخية والجغرافية والبشرية المختلفة للوقوف على طبيعتها وواقعها فتكلفة السفر مرتفعة ولايطيقها كثير من الناس. واذا اخذنا الحاجة الى التعرف على بعض الحيوانات فان قليلا من المدن تتوافر فيها حدائق الحيوانات.

فكأنه لابد من الاستعاضة عن المشاهدة المباشرة بشىء يماثلها أو ينبىء عنها. ولابد من الاستعاضة بوسائل تساعد على تقريب الطالب من الواقع فيلزمنا التعرف على دور ماهية الوسائل الايضاحية المتعددة فى تعليم الطلاب وافهامهم حيث لاينفع الوصف اللفظى والشرح التخيلى.

ولمعرفة أهمية استخدام الوسائل المتصلة بالحواس فانه يلزمنا تتبع طرائق استعمالها من خلال المنافذ التالية :

الادراك الحسى :

ان الالفاظ والعبارات مهما كانت بليغة فانها لاتوصل المعنى الى الاذهان مالم تكن لدى الطلاب خبرة حسية سابقة عن موضوع تلك الالفاظ والعبارات وان عدم تلك الخبرة السابقةِ يؤدى غالبا إلى ادراكات خاطئة.

الفهـــــــم :

يتصل الفرد بعالم الاشياء عن طريق الحواس، فلا يمكن فهم الظواهر المحيطة به من رائحة حرارة، ضغط، مالم تفسر له بطريقة تجريبية.

التفكير :

يواجه الفرد المشكلات التى تتحدى تفكيره فيحاول أن يحيط بأطرافها ومعالمها فيضع الفرضيات ويحاول تمحيصها واختبار كافة المفاهيم التى تجمعت لديه ويقوم بجمع البيانات والمعلومات فيحاول الاستفادة منها لحل معضلاته أو تفسير مشكلاته، وكلما تنوعت خبرات الفرد كان أقدر على التفكير.

المهارات :

وهنا يكتسبها الفرد اذا حرص على تركيز انتباهه على الهدف وعلى تقليد النمط الجيد وعلى مشاهدة الصور المعنية وعلى ممارسة اتباع الخطوات الاجرائية ويمكن الحصول على عدد من المهارات باستعمال النماذج ومشاهدة الافلام. وان استعمال وسائل الايضاح بالاضافة الى ماتقدمه من تأكيد وتثبيت لعناصر الدرس ـ يساعد على شد انتباه الطلاب ـ ويدفع عنهم الملل ويشغلهم عن الشغب والثرثرة وأحلام اليقظة، ومشاهدتها تثير الحماس وتدفع الى المشاركة فالانسان يمل الرتابة ويميل الى التنوع.

ومن الطلاب من يتعلم بكفاءة عن طريق الاستماع المباشر للمحاضرات ومنهم من يتعلم أكثر عن طريق الملاحظة والتجربة العملية واذا ماصادف وجود أحدى تلك المجموعات فى احدى المجالات المستعملة لاحدى تلك الانماط. كان خط تلك المجموعة وافر. بينما ينصرف انتباهه بقية المجموعات

وتتلاشى استفادتهم وقد تكون حاسة البصر هى الحاسة الرئيسية فى موقف تعليمى معين، وقد يكون السمع أو اللمس الحاسة الرئيسية فى موقف آخر. ففى العملية التعليمية غالبا مانحتاج الى استخدام الوسائل السمعية والبصرية (السمعبصرية) معا لتساعد على التدريب والتعليم. ولقد تعددت وسائل الايضاح، فمنها مايمكن توافره فى البيت أو المدرسة ومنها مايلزم القيام برحلة اليه، وفيما يلى سبعة أمثلة لأنواع الوسائل الممكنة :

١ ـ النماذج المحسوسة :

مثل نموذج الجهاز الهضمى، الكرة الارضية ونماذج البواخر والسيارات والمنازل. فالنماذج تؤدى عرضا تعليميا يصعب تحقيقه بفعالية اذا استخدمت غيرها من الوسائل.

٢ ـ المعارض :

فبمشاهدة العينات والاشياء والافلام والصور والخرائط واللوحات يتمكن الدارس من مشاهدة التفاصيل من موضوعاته الدراسية التى لاتتأتى بسهولة فى فصله الدراسى.

٣ ـ الصور المتحركة :

عن طريق السينما والتلفاز ـ حيث ينبعث التاريخ حيا، وحيث تعاد الى الوجود احداث كانت فى الماضى.

٤ ـ الصوت :

وهنا تأتى الوسيلة فى شكل اسطوانات واشرطة تسجيل الصوت. ويستفيد الطالب من هذه الوسيلة خاصة فى تعلم اللغات.

الرحلات .

بالتعرف على مظاهر الحياة والكون فى الاماكن الطبيعية على شكل جولات منظمة كجزء أساسى من البرنامج المدرسى. وأمثلة زيارة المصانع والموانى والمناطق الاثرية.

٦ ـ الصور الثابتة :

استخدام الصور «الفوتوغرافية» ـ الرسم المصور المكبر والشرائح المصورة والصور الشفافة.

٧ ـ الرسوم :

كالرسوم البيانية والرسوم الفنية والرسوم الكريكاتيرية.

فبتضافر الوسائل والجهود والحواس، تتكامل الاجزاء والمتطلبات والخطوات التعليمية ومالايتم بالفهم تم بغيره. فبالاضافة الى سماع المنطوقات هناك ابصار مايمكن ابصاره، ولمس الملموسات وتذوق الطعوم وشم المشمومات ولكل أداؤه ووسيلته المحققة والتى تساعد طالبى العلم وراغبى المهارات على اقتنائه.



أهمية الوسائل التعليمية عامة

تقوم الوسائل التعليمية بدور رئيسى فى جميع عمليات التعليم والتعلم التى تتم فى المؤسسات التعليمية المعروفة بالتعليم الرسمى أو النظامى.

ويمكن أن نوضح أهمية الوسائل التعليمية فى المجالات الرئيسية التالية :

١ - من الشروط التى تساعد على التعليم وجود الحاجة للتعلم وأن يشعر الطفل بأهمية اشباع هذه الحاجة. وقد يستلزم ذلك استثارة اهتمامه بالموضوعات التى يتعلمها ويمكن للوسائل التعليمية أن تؤدى الى استثارة اهتمام التلميذ واشباع حاجته للتعلم فلاشك أن الوسائل التعليمية المختلفة كالرحلات والنماذج والافلام التعليمية والمصورات تقدم خبرات متنوعة يأخذ منها كل طالب مايحقق أهدافه فكلما كانت الخبرات التعليمية التى يمر بها المتعلم أقرب الى الواقعية أصبح هنا معنى ملموسا ويثق الصلة بالاهداف التى يسعى التلميذ الى تحقيقها والرغبات التى يتوق الى أشباعها.

٢ - وأفضل التعلم مايتم عندما يصل التلميذ الى مرحلة الاستعداد للتعلم والوسائل التعليمية تتساعد على زيادة الخبرة عند التلميذ فتجعله أكثر استعدادا للتعلم. فالمعروف أن الحصيلة اللغوية للطفل من الصور والاصوات تبدأ مبكرة عن حصيلته من الكلمات والالفاظ. فالطفل يستطيع أن يميز بين صورة القطة والكلب فاذا استعان المدرس بالصور والتسجيلات الصوتية فانه يعمل على زيادة الخبرات المرئية والمسموعة للتلميذ حتى يتهيأ لتعلم القراءة والكتابة.

٣ - يمكن عن طريق استخدام الوسائل التعليمية المختلفة تنويع الخبرات التى تهيئوها المدرسة للتلميذ فتتيح له الفرصة للمشاهدة والاستماع والممارسة والتأمل والتفكير فتصبح المدرسة بذلك حقلا لنمو التلميذ فى جميع

الاتجاهات كما تعمل على اثراء مجالات الخبرة وبذلك تشترك جميع الحواس لدى التلميذ فى عمليات التعلم مما يؤدى الى ترسيخ هذه التعلم كما تساعد الوسائل التعليمية على تكوين علاقات مترابطة مفيدة بين كل مايتعلمه التلميذ.

٤ ـ ولعل من أهم فوائد استخدام الوسائل التعليمية أن تتحاشى الوقوع فى اللفظية وهى أن يستعمل المدرس أو المتخاطب الفاظا ليس لها عند التلميذ أو المستمع نفس الدلالة التى لها عند قائلها. ولا يحاول توضيح هذه المفاهيم والالفاظ المجردة بوسائل محسوسة تساعد على تكوين صور مرئية لها فى الاذهان ولكن اذا تنوعت هذه الوسائل فان اللفظ يكتسب ابعادا من المعنى تقترب به من الحقيقة الامر الذى يساعد على زيادة التطابق والتقارب بين هذه الالفاظ فى ذهن المدرس مثلا ومعناها فى ذهن التلميذ حتى يتم التفاهم بينهما وقد أغرقنا فى اللفظية متى بعدنا كثيرا عن الاهداف التربوية.

٥ ـ يؤدى تنويع الوسائل التعليمية الى تكوين وبناء المفاهيم السليمة ولو أننا تتبعنا خطوات بناء التلميذ لهذه المفاهيم حتى يصل الى التعميمات لادركنا أهمية توفير الوسائل التعليمية.

٦ ـ ان الوسائل التعليمية اذا احسن المدرس استخدامها وتحديد الهدف منها وتوضيحية فى ذهن الطالب، تؤدى الى زيادة مشاركة التلميذ الايجابية فى اكتساب الخبرة وتنمية قدرته على التأمل واتباع التفكير العلمى للوصول الى حل المشكلات ويؤدى هذا الاسلوب الى تحسين نوعية التعلم ورفع مستوى الاداء عند التلاميذ.

٧ ـ يمكن عن طريق الوسائل التعليمية تنويع أساليب التعزيز التى تؤدى الى تثبيت الاستجابات الصحيحة وتأكيد التعلم. ولعل أوضح مثال لذلك من الوسائل التكنولوجية الحديثة هو استخدام التعليم البرنامجى حيث يعرف التلميذ مباشرة الخطأ أو الصواب فى اجابته فور ابدائها فيتم تعزيز الاجابة السليمة ويستمر فى تعلمه.

٨ ـ تساعد الوسائل التعليمية على تنويع أساليب التعليم لمواجهة الفروق الفردية

بين التلاميذ فمن المعروف أن التلاميذ يختلفون فى قدراتهم واستعداداتهم فمنهم من يحقق مستوى عال فى التحصيل من خلال الشرح النظرى ومنهم من يزداد تعلمه عن طريق الخبرات البصرية ومنهم من يحتاج الى تنويع الوسائل لتكوين المفاهيم الصحيحة.

٩ - تؤدى الوسائل التعليمية الى ترتيب واستمرار الافكار التى يكونها التلميذ.

١٠ - تؤدى الاستعانة بالوسائل التعليمية الى تعديل السلوك وتكوين الاتجاهات ومن هذه الوسائل استخدام الملصقات وبرامج التليفزيون.

قواعد عامة تراعى فى استخدام الوسائل التعليمية

ان كثير من المدرسين فى الماضى كانوا يستخدمون صور ثابتة وخرائط ورسوم فى أثناء تدريس المواد الاجتماعية كوسائل ايضاح ولكنهم كانوا يستخدمونه كوسائل اضافية ولا ينظرون اليه كجزء رئيسى من صميم الدرس. ونلاحظ فى هذا الوقت الحاضر لايقتصر الامر على الصور الثابتة والخرائط والرسوم بل تنوعت الوسائل وأصبحت تستخدم كجزء رئيسى فى الدرس يساعد على تحقيق الفوائد ولكى تتحقق هذه الفوائد يجب أن تراعى مجموعة من القواعد العامة فى استخدام هذه الوسائل وأبراز هذه القواعد :

١ - فى أثناء اعداد الدرس يقرر المدرس أولا نوع الوسائل التعليمية أو أنواعه التى تصلح لهدف الدرس أكثر من غيرها وبعد ذلك ينتقى المدرس من هذه الانواع أكثرها فائدة لتلاميذه وأنسبها لهم وأكثرها ملاءة لميولهم مع ملاحظة أن استخدام نوع واحد لهدف واحد أو هدفين مدة طويلة يولد السأم وأن استخدام وسائل كثيرة مختلفة يقلل من أثرها وفائدته اذ يتشتت انتباه التلاميذ ويصرفهم عن موضوع الدرس نفسه.

٢ - عندما يقر المدرس نوع الوسيلة التعليمية أو أنواعه التى تصلح لهدف الدرس أكثر من غيرها وحين ينتقى أكثرها افادة لتلاميذه وأنسب لهم وأكثرها ملاءمة لميولهم يكون المدرس دقيقا فى ذلك كل التقة فقد يتخير صورة ملونة لمدينة أو أثر تاريخى تاركا صورة أخرى للمدينة أو للاثر لأنها غير ملونة على أساس ان الصور الملونة تكون أكثر جذبا للانتباه مع أن

المهم هو ماتتضمنه الصورة ومايمكن أن تقدمه للتلاميذ فقد تتضمن الصورة غير الملونة معلومات تفتقر اليها الصورة الملونة فننتظر من المدرس ألا يتردد فى تخيرها لأنها تكون ذات فائدة أكبر وقد تصلح وسيلة للدراسة بالمدرسة الاعدادية ولكنها تكون ذات فائدة أقل من مستوى تلاميذ المدرسة الثانوية فالمهم هو حسن الاختيار وليس مجرد انتقاء وسيلة للتدريس.

٣ - تكون الوسيلة التعليمية دقيقة فيما تنقله الى التلاميذ من المعلومات وواضحة وضوحا يجعلها لاتوحى بفكرة خاطئة أو بمفهوم غير سليم وصحيحة لاتثير أى شك.

٤ - يراعى المدرس أن تكون الوسيلة التعليمية بسيطة لاتعقيد فيها حتى لايضطر الى صرف وقت طويل فى شرحه أو رسمه مع التلاميذ ويراعى المدرس أن تكون الوسيلة مشوقة فى ذاتها حتى تثير اهتمام التلاميذ وتجذبهم اليه كجزء من الدرس وتكون مع صغار التلاميذ ملونة زاهية الالوان وحسية اكثر منها معنوية مع ملاحظة الدقة فى استخدام الالوان بحيث لاتشتت انتباه الصغار مع ملاحظة أن هناك من الحقائق مايزيد وضوحه ويبرز أكثر باللونين الابيض والاسود فقط.

٥ - من الممكن أن تستخدم الوسيلة التعليمية بنجاح لعدة أغراض فى أثناء الدرس فمن الممكن أن تستخدم الوسيلة لاثارة الاهتمام بالدراسة ثم تستخدم عدة مرات بعد ذلك لتدريس حقائق خاصة ونقط معينة وللمراجعة والتلخيص. وقد تستخدم بعد ذلك للاختبار فى موضوع الدرس والمقصود هو أن يحدد المدرس فى أعداد الدرس الغرض من استخدام الوسيلة التعليمية أو الاغراض التى تستخدم من أجلها.

٦ - يراعى المدرس أن معظم الوسائل التعليمية تثير أهتمام التلاميذ وتجذب انتباهم وتشوقهم فقد يطغى الاهتمام بالوسيلة والانتباه اليها بحيث تتحول أنشطة التلاميذ الى الوسيلة نفسها بعيدا عن العملية التعليمية ذاتها. ولذلك ينبغى آلا يستخدم المدرس من الوسائل التعليمية عددا كبيرا ولايبقى

الوسيلة الواحدة أمام التلاميذ بعد أن يستفيد الغرض من استخدامها حتى لاينصرف التلاميذ اليها ولايتبعون سير الدرس.

٧ ـ يعد المدرس الوسائل التعليمية مقدما قبل الدرس بحيث تكون دراسة هذه الوسائل جزءا من اعداد الدرس ويضع المدرس خطة خاصة باستخدام الوسيلة بحيث تثير هذه الوسيلة اهتمام التلاميذ بالدرس وتشوقهم اليه وبحيث تدرس الوسيلة فى أثناء الدرس وتناقش وتستخلص منها معلومات فلا يقتصر الامر على مجرد عرضها على التلاميذ.

٨ ـ يكون المدرس يقظا دائما لاثر الوسائل التعليمية فى تلاميذه ومدى تشوقهم اليه واهتمامهم بها ويحرص المدرس على الا يكون هناك سوء فم لاى جانب من جوانب الوسيلة التعليمية بحيث يوجه المناقشة توجيها يضمن الفهم ويربط الوسيلة ربطا وثيقا بالدرس الذى يدرسه التلاميذ.

٩ ـ يجب أن تثير الوسائل التعليمية مناشط يقوم التلاميذ بها الى جانب ماتسهم هذه الوسائل به فى تفهم الدرس واذا لم تؤد الوسائل التعليمية المستخدمة الى هذه المناشط فيجب أن يبحث المدرس عن الاسباب فربما يكون المدرس قد استخدم وسائل غير صالحة للغرض أو يكون قد قدم الوسائل فى غير أوقاتها المناسبة فى الدرس فكان هذا مما أفقدها اثارة الاهتمام والتشويق.



سادسا : النشاط المدرسي.

لقد ظل الاعتماد السائد لسنين طويلة عن التعليم هو انه مايلقيه المعلمون على تلاميذهم اما مباشرة عن طريق المحاضرات او الدروس او بطريقة غير مباشرة بواسطة الكتب وغيرها من المطبوعات كما ظل هدف المدرسة المتوسطة لامد طويل وبصفة عامة لاعداد التعليم الثانوى مما اعطاه السلطة فى فرض المناهج على المدارس.

وكان التفكير فى وضع منهج جديد لتلاميذ المدرسة المتوسطة امر فرضه الظروف الجديدة.

فقد اصبحت المدرسة تعلم اعداد غفيرة متضاعفة من التلاميذ ولم يكن يتوقع بعضهم مواصلة التعليم العالى كما لم يكن اهتمامهم بالمناهج السائدة.

وكثرت بحوث وضع منهج يشبع حاجات التلاميذ التى بذلت المحاولات لتحديدها وكان ذلك مرتبطا بظهور نظرية جديدة فى علم النفس التعليمى وفلسفة اكثر اتساعا وشمولا من الفلسفات التى كانت سائدة حينذاك ولم يرى المدرسون الذين تم اعدادهم فى ظل نظرية الملكات والتدريب الشكلى فى البرنامج التربوى لحركة النشاط سوى انحرافا عن الطريق الصواب فهم يرون ان الوظيفة الحقيقية للمدارس المتوسطة اعداد التلاميذ للتعليم الثانوى.

كما يرون ايضا ان هذه الاعداد سيفيد منه التلاميذ عموما مهما كان مستقبلهم المهنى ثم كان ان اعلن القادة لحركة النشاط الذين يقومون باعداد المدرسين هجومهم على المدرسين القدامى والمدارس التقليدية وذلك بوضع منهج بالاضافة الى المنهج القائم واطلقوا عليه اسم (النشاط المدرسى).

والنشاط المدرسى شأنه شأن المواد الدراسية المقررة ليس سوى مجال لخبرات يمر بها الفرد وهى خبرات منتقاه بحيث يؤدى المرور بها الى تحقيق اهداف التربية وهو يقوى احيانا اثر التعليم فى حجرة الدراسة عن طريق المواد الدراسية ويرجع ذلك لخصائص النشاط المدرسى التى لاتتوافر بنفس القدر لتعليم المواد الدراسية وذلك لان الطالب عنصر فعال فى اختيار انواع النشاط المدرسى الذى يشترك فيه وفى وضع خطة العمل وتنفيذها مما يجعل اقباله عليه متميزا بحماس اشد مما يتوافر لدراسة المواد الدراسية.

الامر الذى يؤدى الى تعلم اكثر اقتصادا ودواما، هذا بالاضافة انه يهيىء تعلم المبادرة وتوجيه الذات.

هذه القيمة الكبرى للنشاط المدرسى امتداد للمواد الدراسية نفسها كما انه قد يكون مستقلا عنها تماما ومن المفيد ان ينسق معها لتجنب التكرار غير المفيد.

بالاضافة الى ذلك فان الخبرات والاهتمامات التى يكتسبها الطلبة فى احدى المجالين يجب ان يستخدم ويستفاد منها فى المجال الاخر ولتوضيح العلاقة بين النشاط المدرسى والاهداف العامة للتربية نبين هذه الامثلة:

١ ـ النشاط المدرسى وتحقيق هدف الصحة:

وتستفيد الصحة كهدف تربوى عام من انواع معينة من النشاط المدرسى كأنواع الرياضة المختلفة والكشافة والجوالة وجمعيات العلوم والهلال الاحمر وذلك ان هذه الانشطة تمد التلاميذ بمعلومات عن الرياضة والمباريات والحيوانات والاسس العلمية للصحة والاسعافات والوقاية من الحوادث والحريق كما انها تنمى عادات ومهارات متصلة بالمباريات فى الاخلاء والاسعاف وتجنب الحوادث والمهارة والقوة الجسمية هذا بالاضافة الى ماتنميه من اهتمامات واذواق متصلة برياضة الخلاء والصحة.

٢ ـ النشاط المدرسى وتحقيق هدف الكفاية المهنية:

والكفاية المهنية كهدف تربوى تستفيد منه الانشطة كانواع الرياضة والالعاب الجامعية والجمعيات والفنون والجمعيات الادبية فمن حيث المعلومات تمد الطالب بمعلومات عن المهن(طبيعة العمل) وعن قدرات الطلبة فى مختلف الاتجاهات ومعلومات عن اختيار المهن.

ومن حيث العادات والمهارات فى تنمى العادات العامة فى مهنة او اكثر او نواحى مشتركة بين عدد من المهن كالحسابات او الكتابة كذلك تفيد فى اقامة مثل عليا امام الطالب يرغب فى تحقيقها كالنجاح والاستقلال والتعامل العادل والتعون وخدمة الغير ثم هى تنمى اهتمامات كاستكشاف للمهن المختلفة كخطوة لازمة للاختيار المهنى.

النشاط المدرسى واستثمار وقت الفراغ :

والاستخدام المفيد لوقت الفراغ لهدف تربوى عام يجد انشطة مختلفة تخدمه وذلك كأنواع الرياضة المختلفة والفنون والالعاب واللغات والتمثيل والتاريخ والاعمال الفنية والجمعيات الادبية فهى تمد الطالب بمعلومات عن نواحى ثقافية كالفن والتمثيل والادب والاحداث والمشكلات الاجتماعية القائمة وانواع الرياضة والالعاب الجمعية والقراءة وتقيم امام الطالب مثلا اعلى للثقافة والاعتزاز بالنفس واحترامها هذا بالاضافة الى ماتنميه من اذواق واهتمامات فى الهوايات المختلفة والرياضية والفنون.

٤ ـ النشاط المدرسى وتنمية المهارات الاساسية للتعليم :

من المهارات الاساسية كهدف للتربية نجد ايضا مايسانده فى النشاط المدرسى فكل نواحى النشاط وخاصة التى تتضمن قراءة الكتابة وكتابة التقارير واجراء الحسابات والاشتراك فى المناقشات يفيد فى تحقيق هذا الهدف.

فهذه الانشطة تمد الطالب بمعلومات عن كيفية القراءة والدراسة والكتابة وحل المسائل كما انها تنمى عادات ومهارات متصلة بالتطبيق

الحسابى وطرق الدراسة ومهارات فى التفاهم الشفوى والكتابة والتعامل الناجح، وهى ايضا تعين على استمرار نمو المثل والاذواق والاهتمامات المرغوب فيها.

٥ ـ النشاط المدرسى والعضوية العائلية :

وهدف العضوية العائلية الناجحة يستفيد من انشطة الجمعيات المختلفة للفنون الجميلة وجمعيات الادارة والتدبير المنزلى والجمعيات شبه العلمية وكل الجمعيات التى تفيد فهم طبيعة الانسان والتعامل الناجح.

كل هذه الانشطة تمد الطالب بمعلومات عن نواحى ثقافية ومتصلة بالطبيعة الانسانية وعلم الحياة والصحة وتزين المنزل والشراء ووضع ميزانية والتغذية والتمريض. كما انها تنمى عادات ومهارات متصلة بتلك الميادين.

ثم انها ايضا تقيم الثقافة والتعامل العادل واحترام الغير وسعادة الاخرين.

٦ ـ النشاط المدرسى ومجال الموطنة :

مجال المواطنة كهدف للتربية يستفيد من كل التنظيمات التى تضمن جهود اجتماعية كمجال الطلبة والفرق المدرسية وجماعة الخدمة الاجتماعية وغيرها من الجمعيات والاندية فهذه الانشطة تقدم معلومات للطالب عن الخدمات العامة وتنمى عادات ومهارات فى العمل بنجاح فى النشاط الجمعى مع احترام حقوق الاخرين.

مثال من النشاط المدرسى :

مجال الطلبة : لمجال الطلبة مستويات مختلفة منها مستوى العمل ومستوى الصف الدراسى ومستوى المدرسة وماان تبدأ هذه المجالات ممارسة مهامها الادارية الا وتواجهها بعض الصعوبات والمشكلات ويستطيع المدرس اليقظ ان يستخدم هذه المشكلات كمصدر لتنفيذ المنهج فى حجرة الدراسة وخاصة فى الدراسات الاجتماعية والاهتمام هنا ينبغى

ان ينصب على اتباع الاسلوب الديمقراطى لحل المشكلة والخبرة التى يمر بها الطلبة اثناء اشتراكهم فى مجالسهم يعينهم على تقرير الحاجة الى احترام ممتلكات الغير والهدوء فى المكتبة واعداد جدول زمنى لنواحى النشاط لتجنب التعارض بينهم.

ومن ناحية موقف انتخاب اعضاء مجلس وادارة الاجتماعات فاشتراك الطلبة وتنظيم ادارة المدرسة يمكن ان ينطوى على فوائد تربوية عظيمة وقد اصبح من الواضح ان التربية للمواطن لايمكن تحقيقها بصفة شاملة دون ممارسة تحت اشراف وتوجيه واع سليم وهذه مسألة هامة فى اعداد المواطن ومن بين المزايا التى يمكن ان تتحقق عن طريق مجال الطلبة تهيئة سبل الاعداد للطلبة لمسئوليات المواطنة السليمة وذلك بتنمية المثل والاتجاهات المناسبة.

- تنمية شعور المودة والصداقة بين الطلبة وهيئة التدريس.
- التدريب على القيادة بتعلم واكتساب المهارة فى توضيح وجهة نظر معينة.
- ارتفاع الروح المعنوية بين الطلبة بعضهم البعض.
- تنمية تقدير لمسئوليات الفرد تجاه صالح المجموعة.

ولاشك ان النشاط يتضمن فرصا للتدريب القيم فى مواقف شبيهة بمواقف حياة الطلبة المستقبلية ولهذا فهو اكثر فاعلية فى التأثير فى سلوك حياتهم المستقبلية من مجرد المعلومات التى تكتسب فى حجرة الدراسة منفصلة عن المواقف العلمية الملموسة فى حياة الطلبة.

من هذا يتضح ان النشاط المدرسى جانب تربوى هام يعد جزءا من المنهج وهو ذلك البرنامج الذى تنظمه المدرسة متكاملة مع البرنامج التعليمى والذى يقبل عليه الطلاب برغبتهم بحيث يحقق اهداف تربوية معينة داخل الفصل او خارجه وانشاء اليوم الدراسى او بعد انتهاء الدراسة على ان يؤدى ذلك الى نمو فى خبرة الطالب وتنمية هوايته وقدرته فى الاتجاهات التربوية والاجتماعية المرغوبة، ويشمل النشاط المدرسى مجالات متعددة ذات علاقة بالمادة الدراسية والحياة العامة للطلاب.

أهداف النشاط المدرسى :

١ - بناء الشخصية المتكاملة للطالب ليصبح مواطنا صالحا يرتبط بوطنه ويعتز به ويستعد للتضحية من أجله.
٢ - تنمية قدرة الطالب على التفاعل مع مجتمعه بما يحقق لهم التكيف الاجتماعى السليم فى ظل التطورات السريعة المعاصرة.
٣ - ترسيخ القيم الاجتماعية البناءة كالتعاون والمنافسة الشريفة وخدمة المجتمع الذى نعيش فيه.
٤ - اكتشاف القدرات والمهارات والمواهب وصقلها وتنميتها وتوجيهها لخدمة الفرد والجماعة والمجتمع.
٥ - استثمار اوقات الفراغ فيما يجدد معلومات الطالب وينمى خبراتهم وينوعها ويؤدى الى زيادة ثقافتهم وينشط قدراتهم العقلية.
٦ - احترام العمل والعاملين وتقدير قيمة العمل اليدوى والاستمتاع به لان الممارسة الحسية والحركية تجعل من النشاط مادة ممتعة ومرغوبة تفيد فى الترويح والترفيه عن النفس وتسهيل عملية الادراك والاتقان.
٧ - خدمة المادة العلمية حتى يتمثلها الطالب فيسهل استعابة لها ويأكد تثبيتها بالاذهان لاعتمادها على أكبر عدد من الحواس خلال المجسمات والرسوم التوضيحية واجراء التجارب والبحوث والقيام بالدراسات الميدانية.
٨ - تدريب الطالب على الاستفادة مما تلقوه من معارف وعلوم للاسهام فى حل مشكلات مجتمعهم.
٩ - الارتباط الوثيق بتاريخ الامة الاسلامية وحضارتها والاقتداء بسيرة السلف الصالح.
١٠ - تربية الطالب على الاعتماد على النفس والخشونة وتحمل المسئولية والتعود على القيادة.
١١ - تلبية الحاجات الاجتماعية والنفسية لدى الطالب كالحاجة الى الانتماء الاجتماعى والصداقة وتحقيق الذات والتقدير ومساعدة الطالب على التخلص من بعض مايعانيه من مشاكل كالقلق والاضطرابات والانطواء.

ومن المبادىء التربوية التى يجب توافرها لبرنامج النشاط المدرسى الجيد مايلى :

١ - الشمول فيكون البرنامج مطبوعا افقيا ورأسيا فيتضمن البرنامج انواعا مختلفة من النشاط ويتضمن كل نشاط اعمالا يناسب مختلف مستويات القدرة والمهارة.

٢ - برنامج النشاط بناء ويرتبط بحاجة التلاميذ والمجتمع.

٣ - النشاط جدول ضمن جدول الدراسة العامة يحدد فيه الزمن والمكان والمناسبات لكل نشاط.

٤ - توفير الميزانيات والمواد والادوات لكل نشاط.

٥ - عملية النشاط بما تضمنه من تخطيط وتنفيذ وتقويم اكثر اهمية من الانتاج النهائى او الفوز فى المسابقات.

٦ - تقويم النشاط يتم فى ضوء قيمته التربوية ويكون مستمرا وباشتراك جميع العاملين فيه.

٧ - التعاون وبروح الفريق بين المسئولين لاغنى عنه للتنسيق بين جوانبه.

٨ - تخصيص المدرس ورغبته اساس لتعينه مشرفا.

٩ - الاشراف على النشاط له وزنه فى جدول المدرس .

١٠ - حرية التلميذ فى اختيار النشاط والرغبة هنا تفضل القدرة والاستعداد مع ترشيد الاختيار.

١١ - دور التلميذ رئيسى فى تخطيط النشاط وتنفيذه وتقويمه وتضمن برامج النشاط عادة مجالات عديدة مثل التربية الفنية، المكتبة، اللغة الانجليزية، نشاط العلوم، النشاط الرياضى، الكشافة، النشاط الدينى، نشاط المواد الاجتماعية، الدراسات العلمية، جماعة النظام، النشاط الصحى، اللغة العربية، الصحافة المدرسية، الاذاعة المدرسية، النشاط المسرحى، الرحلات والرياضيات.

ماهى مناشط الطلاب :

هى تلك المناشط التى تحدث خارج اليوم الدراسى وتصدر اصلا عن

الاهتمامات التلقائية للطلاب وتمارس دون جزاء فى صورة درجات او تقدير علمى من قبل المدرسة.

ان بعض المناشط التى تسمى عادة مناشط خارج المنهج تتم فى اثناء اليوم المدرسى النظامى وكثير من المدارس تخصص فى جدولها النظامى فترة خاصة للنشاط كجزء من جدول او قاتها اليومى. وكثيرا من المدارس تعطى درجات لانواع معينة من مناشط الطلاب بل وتلزم بعضها كل طالب بتقديم وحدة بتقديراته فى المناقشة خارج المنهج لكى يستكمل بها مصوغات حصوله على شهادة التخرج من المدرسة.

المناشط الاجتماعية تتلخص فى :

١ ـ قيادة برامج ساعات الظهر.
٢ ـ عمل حفلات الشاى.
٣ ـ تخطيط برنامج المناشط الاجتماعية.
٤ ـ اقامة حفلة تعارف للوافدين الجدد من الطلاب.
٥ ـ الاعداد للالعاب الرياضية التى تجرى داخل الاسوار او الجدران.
٦ ـ تشجيع اشتراك الطلاب فى مناشط خارج المنهج.
٧ ـ اقامة الحفلات والمناسبات.
٨ ـ تخصيص عمود فى كل صحيفة مدرسية اسبوعية لمناشط مجلس الطلبة والمشروعات التى تعمل فيها.
٩ ـ طبع تقرير سنوى على شكل صحيفة أو كتب.
١٠ ـ طبع صحيفة المدرسة.

انماط التنظيم :

ان اثر المدرسة فى معظم المدارس تتكون فى نطاق مستوى الفرقة الدراسية بحسب الحروف الابجدية او على اساس اية خطة اخرى من خطط التشكيل العشوائى للجماعة.

بيد ان هناك عددا قليلا من المدارس المتوسطة نظمت اثرها على اساس

القطاع العرضى بحيث تتكون كل اسرة من طلاب من كل مستويات الفرق الدراسية ولهذه الطريقة مزايا معينة منها انها تنسخ صورة مماثلة لوضع الاسرة فى البيت ومن ثم نهيىء الاولاد من مختلف المستويات فى الاعمار فرصة للعمل واللعب معا ايضا.

ثم انها تساعد الطلاب الكبار على فهم ومعرفة الطلاب الصغار كما انها تزود الجماعة بقيادات متنوعة خصيبة وتجعل بتوجيه الطلاب الجدد وتسارع بادماجهم فى جو المدرسة.

ومن جهة اخرى فان اسرة المدرسة المكونة على اساس القطاع العرضى وتخلق وصفا اجتماعيا مفتعلا اقل طبيعة، الامر الذى قد يترتب عليه فعلا توكيد الفروق فى النصح بدلا من تقليلها وثمة خطر اخر يتهدد هذا التكوين وهو ان يسيطر الاولاد الكبار على الاسرة ويهيمنون عليها كوحدة اساسية على ان هناك اعتبارا فى غاية الاهمية وهو ان مجموعة الاسر ينبغى ان تبقى معا ومع نفس رائدها اذا امكن طوال مرحلة التعليم المتوسط وهذا التقسيم والاستمرار لايتيسر الا فى نمط تقسيم الفصول على اساس مستويات الفرق صفا صفا فاذا قدر لنظام الاسرة بالمدرسة ان يسهم فى النمو والتطوير الاجتماعى فيبدو انه يلزم وجود الفرص للمناشط الاجتماعية.

ان طريقة تكوين الجماعات التى تكون اقرب مايكون الى الحياة الطبيعية هى افضل الطرق لانها الطريقة التى تهيىء احسن فرصة لبلوغ هدف العلاقات الانسانية السوية المرغوب فيها.

المدرسة والمجتمع :

فى مدرسة الامس كانت الدروس تلقن من الكتب وفقا لمقرر محدد يعنيه المعلمون ولا راد لقضائهم وكانت نوافذ قاعات الدروس تبنى عالية لكى تحجب العالم الخارجى، ولكى يظل الفصل فى واد والعالم فى واد آخر.

وكان من يدخل المدرسة يخلع المجتمع الخارجى على بابها.

كان مفهوم التعلم هو تخزين الحقائق واتقان المهارات لذاتها

لالاستعمالها فى حل المشاكل الحاضرة الحقيقية القائمة ولكن لامكان او احتمال استعمالها فى مستقبل فرض نظرى يتصوره المعلم والمتعلم تصورا غائما بصفة عامة.

وللمدرسة دور كبير فى المجتمع وفى المحافظة عليه والنهوض به فشباب المدرسة المتوسطة يساهم فى تجميل مدينته لغرس الاشجار فى مناسبات اسبوع الشجرة، وفى تنظيم حركة المرور فى اسبوع المرور، وكذلك فى صحة البيئة وذلك بتوزيع الكتيبات لنشر الوعى الصحى ويعمل اللوحات الاعلانية التى تهدف الى رفع مستوى المواطنين وتفهمهم لمجتمعهم.

كذلك فالشباب يسهم فى الفنون والاداب وذلك بعمل برامج تثقيفية للنهوض بالمستوى المدنى وعمل المسرحيات وعمل معارض للفن.

كما ان للشباب دور كبر فى عمل الدراسات والبحوث وتبويبها فيما يخدم المدرسة والمجتمع الذى نعيش فيه.

ان برنامج النشاط فى المرحلة المتوسطة يقتضى نجاحه تعاونا كثيرا مكن الافراد والطلاب والمعلمين وادارة المدرسة وفى حالات كثيرة الاباء وغيرهم من اهالى المجتمع المحلى، فانه بدون التعاون بين المجتمع لايمكن ان يحقق النشاط اهدافه وابعاده التى يرجوها.

اهمية النشاط المدرسى وفوائده :

لاشك ان هناك دورا للمواد النظرية فى زيادة خبرة التلاميذ الا انها كلما تحقق العادات والاتجاهات المرغوب فيها، فتنمية العادات تحتاج للمارسة حتى تتحقق، فماذا ينفع الطالب مثلا اذا القينا عليه درسا فى التعاون دون ان يمارس ويتعرف على فوائده واهميته.

وعلى الجانب الاخر يمكننا القول بين المناشط المدرسية لها دورا فعالا فى اكتساب العادات والاتجاهات لاعتمادها على الممارسة الفعلية والتطبيق العملى.

وللنشاط المدرسى دوره واهميته فى جميع مراحل التعليم المختلفة بما فيها الجامعات ومن الخصائص الرئيسية لبرامج النشاط المدرسى انها عادة ماتكون نابعة من الطلاب انفسهم وموافقة لميولهم ورغباتهم وغالبا ماتعتمد على خبراتهم الشخصية والذاتية. لذا فهى من اكثر الطرق التربوية رسوخا.

ولاشك ان للنشاط المدرسى اهمية كبيرة ودور فعال فى العملية التربوية منها :

١ ـ تجعل الانشطة من المدرسة مجتمعا متكاملا يدرب الناشىء على حياة المجتمع بالوانها وانواعها وبخبراته وتجاربه، كما تجعل منها خلية من النشاط المتفاعل والحيوية.

٢ ـ تمارس الانشطة من خلال جماعات يتدرب فيها التلاميذ على القيادة والتبعية وتدهم من خلالها شخصيتهم لما يلاقونه من مشكلات وتحديات ومايتحملونه من مسئوليات والعمل فى جماعة مفيدة فى حد ذاتها لتربية الانسان تربية متكاملة. شعبة فردية ذاتية ـ شعبة جماعية (غيرية) كلتاهما جزء منهم وهو يتكون منهما جماعيا ولابد ان تعمل معا لتكامل كيانه.

من اجل ذلك لايمكن ان يتربى الانسان تربية حقيقية متكاملة الا فى جماعة.

٣ ـ تساعد الانشطة المدرسية طرق التدريس فى اكتساب عنصر التشويق اضافة الى اثراء الدراسة داخل الفصل.

٤ ـ تسهم الانشطة المدرسية فى التقليل من اسباب التوتر بين الطلاب وهيئة التدريس مما يساعد الادارة ان تتفرغ لجوانب تربوية اخرى.

٥ ـ الانشطة المدرسية تساعد فى توثيق الصلة بين المدرسة والمجتمع لايجاد التفاعل البناء.

من ذلك يتضح فوائد ووظائف الانشطة المدرسية والاهمية الكبرى التى تحتلها تلك الانشطة والتى تجعلها ضرورية للعملية التربوية وتجدر الاشارة ان هذه الفوائد لاتتحقق الا اذا اتبعت الطرق العملية السليمة المرتكزة على اسس واهداف معينة فى التخطيط والتنفيذ لهذه المناشط ووجدت القناعة التامة لدى

القائمين على العملية التعليمية (التربوية) بأهميتها عندها تستطيع المناشط المدرسية ان تحقق لنا الفوائد الايجابية.



الفصل الثاني
الاسس الاجتماعية لبناء المنهج

الفصل الثانى
الاسس الاجتماعية لبناء المنهج

التربية نشاط يحدث فى المجتمع، وتعتمد فى اهدافها وطرائقها على طبيعة المجتمع الذى توجد فيه. ولعل من المفيد عرض تلك التفرقة التى وضعها «وود» بين مصطلحى المجتمع والجماعة على أساس نوع التنظيم ودرجته فى المجموعة وعلى مدى وعى الناس بأسلوبهم الاجتماعى فى الحياة. فالجماعة ـ عنده ـ تضم جميع الافراد الاطفال والكبار ـ الذين يعيشون فى اقليم معين، حيث يشتركون جميعا فى اسلوب الحياة فيها، وان لم يكن جميعهم واعيا بتنظيمها واغراضها اما المجتمع فهو من الجماعة او جزء منها، واعضاؤها على وعى اجتماعى بأسلوبهم فى الحياة، وتربطهم مجموعة مشتركه فى المجتمع.

ولما كان لكل مجتمع اهدافه وقيمه التى يسعى اعضاؤه الى نشر بها فانهم يحاولو تبعا لمدى وعيهم الاجتماعى، ان يعيشوا سويا بنوع معين من الاسلوب المنظم، ويتضمن ذلك حقيقة هامة هى : ان لكل مجتمع مجموعة من الوسائل لانماء اطفالهم وتربيتهم. المجتمع ـ اذن عن طريق التربية ينمى شخصية الطفل ويعده لعضوية المجتمع، وان هذا النمو لايتم فى الواقع منفصلا عن الحياة الاجتماعية، بل ان النمو يكتسب صفته، ويتحدد فى كل مرحلة بالتفاعل الحادث بين الطفل وبين بيئته الاجتماعية والطبيعية.

وهنا يثار سؤال : ماهى وسائط المجتمع فى التربية؟

والجواب على هذا السؤال من الزاوية التاريخية يحدد طبيعة نشأة المدرسة.

نشأة المدرسة :

كانت الحياة بسيطة فى البداية اى لم تزل بعد فى طورها الاول وكان تعلم الطفل بالتقليد وبعبارة اخرى كان الطفل النامى يتعلم لمجرد حقيقة النمو ذاتها واخذ الطفل يتكيف يوماً بعد يوم لمواقف الحياة. والى ان خطت الانسانية الطفل يتكيف يوما بعد يوم لمواقف الحياة وإلى ان خطت الانسانية بعض خطواتها فى مسار التطور، كآن على الكبار ـ والدى الطلب بالاساس ـ وان يحددوا ماينبغى على الصغير ان يتعلم من هذه الحياة كى ـ يصبح عضوا مقبولا فى مجتمع الكبار، وهنا يصبح التقليد واعيا مُقصورا لكن ماان تعقدت الحياة وتعاظم ماينبغى ان يتعلمه الطفل من التراث الثقافى والاجتماعى للمجتمع كى يصير عضوا فى مجتمع الكبار الكامل، حتى عجز الكبار عن نقله الى الصغار وعن القيام بتعليمهم إياه هذا من جهة ـ وعجز الصغار انفسهم. من جهة اخرى ـ عن اكتساب عادات القوم وسلوكهم ومعارفهم عن طريق التقليد ابدت الحاجة واضحة الى ضرورة من يتفرع لتعليم الصغار وتربيتهم وعهدت هذه المهمة بالطبع الى طائفة الكهنة، ثم الى بعض الكتاب المدينين.

وكانت هذه هى النواة الاولى للمدرسة النظامية، والتى اخذت منذ ذلك الحين فى التطور الى ان صارت على شكلها الحالى المعروف لدينا ـ كان ذلك منذ مايقرب من الف عام قبل الميلاد

المدرسة والمجتمع :

المدرسة ـ اذن ـ بحكم نشأتها تعتبر منشأة اجتماعية. أو بعبارة أخرى هى مؤسسة اقامها اعضاء المجتمع لتتخصص فى تدريس الصغار وترتيبهم وذلك نتيجة التقسيم المتزايد للعمل فى المجتمعات المتطورة والمدرسة ـ كذلك ايضا ـ مؤسسة اجتماعية، باعتبار العملية التعليمية نفسها. فهى لابد ان تسير فى طريق معين يتفق مع الاتجاه العام للمجتمع ـ ذلك من ناحية ـ ومن ناحية أخرى فهى التى لابد ان تستمد برامجها وتكون اهدافها فى ضوء الحياة العملية والفكرية لافراد المجتمع.

والدولة فى العصر الحديث هى القادرة على انشاء المدرسة والاشراف عليها بعد تعاظم التكاليف نتيجة ارتفاع الاسعار، حتى اصبح الجزء الاكبر من التعليم حكوميا او تشرف عليه الحكومة، وعلى ذلك فالحكومة هى التى تحدد سياسة التعليم فى معظم الدول.

وبما ان المجتمع هو الذى انشأ المدرسة ومثلها. وحيث ان لكل مجتمع اسلوبه الخاص فى الحياة، وفى علاقاته الاجتماعية التى تحكم عمل القوى الاجتماعية المكونة له، وحيث ان تربية الطفل تبدأ من بيئته : فلابد ان يرتبط منهج الدراسة بالحياة الواسعة فى المجتمع الذى تعمل فيه، بماله من امكانات واهداف وعلاقات متنوعة من المجتمعات الاخرى، وبالتالى فان بعد المدرسة ومناهجها من هذا الاطار الاجتماعى يعنى هروبها من مسئولياتها الاجتماعية وابتعادها عن المصدر الرئيسى الذى تشتق منه وظيفتها واهدافها ومادتها التعليمية.

التعليم ـ اذن ـ ينبغى ان ينبع من ثقافة المجتمع ـ بمعناها الواسع.

الثقافة :

اختلفت المفكرون حول التعريف «الثقافة» فتعددت تعريفاتهم : ولعل اشهر تعريف للثقافة هو الذى قام به عالم الاجناس «ادوارد ـ تايلور» فعرفها بانها هى ذلك الكل المركب الذى يشمل المعرفة والعقائد والفن والاخلاق والقانون والعرف وكل القدرات والعادات الاخرى التى يكتسبها الانسان من حيث هو عضو فى المجتمع.

اما «اوجبرن» فيعرف الثقافة بانها تشتمل على الاشياء المادية والنظم الاجتماعية والطريقة الاجتماعية التى يسير عليها الناس فى حياتهم.

ويعرفها «تيماشيف» بانها مجموعة الطرق الثابتة النسبية وذات الصفة العامة للتفكير التى تكون ذات فعالية فى مجتمع معين اى هى نتاج العقل الانسانى من تفكير وعلم وادب وفن وتكنولوجيا.

ويعرفها «ردفيلد» بانها مجموعة المفاهيم والمدركات المصطلح عليها فى المجتمع وهى تنعكس فى الفن والفكر والاعمال وتنتقل عن طريق الوراثة والتقليد عبر الاجيال فتكسب الجماعة صفات وخواص مميزة.

اما الثقافة عند «كلياتريك» فتعنى كل ماصنعته يد الانسان وعقله من الاشياء ومن مظاهر البيئة الاجتماعية، أى كل مااخترعه الانسان يو مااكتشفه، وكان له دور فى العملية الاجتماعية.

ويعرفها «كلكهون» بانها وسائل الحياة المختلفة التى توصل اليها الانسان عبر التاريخ والتى ترشد سلوك الافراد فى المجتمع وتوجهه.

اما «رالف لينتون» فيعرفها بانها تنظيم للسلوك المكتسب ولنتائج ذلك السلوك التى يشترك فى مكوناتها الجزئية افراد مجتمع معين، وتنتقل عن طريق هؤلاء الافراد.

ويعنى بها «تيللر» جميع طرائق الحياة التى طورها الناس فى المجتمع. ومهما اختلفت التعريفات السابقة فانها متقاربة فيما تريد ان تصل اليه من ان الثقافة تختص بالمجتمع الانسانى، ولاتوجد ثقافة بدون مجتمع ولا يوجد مجتمع بدون ثقافة، ولذلك فان هناك تلازم بين مفهوم الثقافة ومفهوم المجتمع.

وحيث ان كل مجتمع يتكون من مجموعة من القوى الاجتماعية، وان لكل قوة من قوى المجتمع امالها واحلامها وتصوراتها ومدركاتها . . الخ.

من مفاهيم ومعانى تشكل فى مجموعها مصلحتها واهدافها التمايزة، بل واساليبها ووسائلها لتحقيق هذه الاهداف وتلك المصالح، فان فى المجتمع الواحد نجد لكل قوة من قواه ثقافة خاصة، بمعنى ان هناك تعددا للثقافات الفرعية التى تنطوى تحت الثقافة الكلية العامة المهيمنة فى المجتمع تبعا لتعدد القوى والطبقات الاجتماعية داخل المجتمع.

***

التغيير الثقافى :

يتميز الواقع الانسانى بانه واقع متفاعل دينامى حى، وهو بالضرورة واقع اجتماعى فحيث ان الانسان مدفوع بدوافع بيولوجية لاشباع حاجاته البشرية الاساسية - الطعام والمأوى والتناسل - وهى فى مجموعها حاجات لحفظ واستمرار النوع فان العمل هو النتيجة الحتمية كسلوك أو استجابة لأشباع هذه الحاجات. ويتحدد العمل بنوع الطبيعة التى يعيش فيها ذلك الانسان. العمل - اذن - هو محور التفاعل بين الانسان وبيئته التى وجد فيها، وبالعمل تطورت وسائل الانسان نحو اشباع حاجاته، بل بالعمل تطورت حاجات الانسان نفسه كما وكيفا. وبالعمل بدأ الانسان صراعه مع الطبيعة مستخدما جسده وقواه الجسمية كوسيلة لانتاج مايحتاج اليه وذلك بالممارسة والمعاناة - ومايننتج عنها من انماط وعى بسيطة، ونشأت تلك العلاقة الجدلية بين الوجود الانسانى والوعى به - بين الهدف والوسيلة، بين السبب والنتيجة بين الفكر والواقع بين النظر والعمل - وبهذه العلاقة عن طريقها يتكشف للانسان امكانيات اخرى فى الطبيعة يستخدمها كوسيلة فى الانتاج حيث يدعم بها قواه الجسمانية.

وهكذا يصل الانسان الى استعمال الادوات اليدوية البسيطة واستعمال العجلة، واستعمال المعادن، وتتقدم الادوات، وتكثر الالات، ويتكشف للانسان - كذلك - مافى الطبيعة من اطراد - للظواهر، وباكتشافه الشروط الحاكمة لهذا الاطراد ينشأ العلم وتنشأ الرياضيات.

وكل مرحلة من مراحل التطور تؤدى بالضرورة الى تقدم وتطور فى المرحلة التالية لكنه يكون فى هذه الاخيرة اسرع وعلى درجة اعلى من تلك التى تمت سابقا.

وهكذا حتى وصلنا الى هذه السرعة الخرافية التى يسير بها التقدم اليوم والتقدم - يعنى - اولا : تطويرا وتنوعا فى الانتاج كما وكيفا، ويعنى ذلك ثانيا - ميادين جديدة للعمل نفسه فى الزراعة والصناعة والعلوم . . الخ ويعنى - ذلك ثالثا :- تغير فى شكل العمل انسانى فى كل ميدان من هذه الميادين.

واذا كان الانسان لم يكن ليستطيع ان يشبع حاجاته البشرية الا عن طريق العمل، فانه كذلك لايستطيع العمل بمعرفته او القيام به بمعزل عن الاخريين. فالعمل لايتحقق بدون الجماعة والاهداف الانسانية كذلك ـ لاتتحقق بدون الجماعة.

ومعنى هذا ان العمل، والعمل الجماعى هو حقيقة هذا الواقع الانسانى ومحور وجوهره وحيث ان الواقع الاجتماعى دينامى فان ثمة علاقات اجتماعية تنشأ فى كل اتجاه كوسائل اجتماعية لارضاء حاجات المعيشة سويا فى الجماعة. ويتضمن هذا بالطبع : اللغة المنطوقة والمكتوبة وانواع الحياة العائلية والنقود والتجارة وأساليب الحكم والتعليم والدعاية ووسائل الفنون والحرف وكذلك الحرب كوسيلة اجتماعية من حيث هى طريقة يتخذها الناس عندما لايستطيعون حل مشاكلهم بطريقة اخرى.

والخلاصة ان التغيير الثقافى يتم فى اطار التفاعل والحوار الدائم بين الانسان بوعيه وارادته من جهة وبين بيئته وظروفه الخارجية من جهة اخرى، فاذا ماحدث نتيجة هذا التفاعل اى تغييرات فى العلاقات الاجتماعية والاقتصادية ـ فى البيئة المحيطة ـ فان ذلك يتطلب بالضرورة تغيرات فى العمل التربوى. هذه التغيرات التى ستؤثر بالضرورة. مرة اخرى ـ على كافة الابنية والعلاقات الاجتماعية. ومهمة المخطط التربوى هى ان يلاحظ التأثيرات المتبادلة بين الجوانب الاجتماعية المختلفة، ومن ثم يتنبأ بالتغيرات الممكنة التى يتوقع ان تحدث فى الابنية الاجتماعية ويحدد احتياجاتها ومطالبها. ثم يرسم السياسة التربوية والتعليمية ومحتوياتها على هذا الاساس.

وهنا يتحتم مواجهة المستقبل مواجهة عملية. والنتيجة الهامة المترتبة على ماسبق ان عملية بناء المناهج ـ باعتبارها التجسيد الحى للاتجاهات التربوية فى مجتمع ماوزمان ما ـ واستحداث الاساليب التربوية ليست عملية تكتيكية يقوم بها الخبراء التربويون بل انها بالاساس مسألة اجتماعية تنبع من طبيعة المجتمع، ومن طبيعة التغير فيه.

***

هل المدرسة تقود التغير الاجتماعى ام تتبعه؟

والاجابة على هذا السؤال من الامور الهامة التى يختلف حولها الفلاسفة والمربون.

فالمدرسة تعمل فى مناخ ثقافى يؤثر فى سلوك التلاميذ وفى القيم التى يدينون لها بالولاء. وبالرغم من هذا الاثر الثقافى القوى فان «كلارك» يقوم بأن المدرسة تستطيع تعديل السلوك الاجتماعى لتلاميذها، وان هذا التعديل يؤدى الى تحسين نوع المعيشة فى المجتمع.

ويعتقد كثير من المربين فى مصر ان السلوك الاجتماعى يتغير عن طريق ادخال الخبرات التعليمية الصالحة فى المناهج، وعن طريق اوجه النشاط المختلفة، وعن طريق المشكلات الحقيقية ذات المعنى للشباب ولعل ماسبق حتى الان لايجيب على السؤال الذى طرحناه حيث ان تعديل السلوك الاجتماعى الذى ينتج عنه تغيير مرغوب فى المجتمع ومن السلطة القائمة فيه. فهذه امور تسمح فيها الثقافة بالتغيير الا انها لاتشتمل على تغيرات جوهرية فى القيم الاصلية للثقافة.

ويوضح لنا «رالف لينتون» صعوبة ان تحدث المدرسة تغير ثقافى اساسى بقوله : ليس من المحتمل ان يتمكن المربى من احداث اية تغيرات كبيرة او ثورية فى ثقافتنا. حيث ان تغيير وتوجيه التطورات المستقبلية لابد وان يتركز على شيئين : احداث تغيرات صغيرة موجهة بحكمة بالغة فى النظام الثقافى القائم، وغرس القيم التى يمكن ان يحدث قبولها العام تحسينات فى المجتمع. كما يقول ايضا : «وفى غرس تلك القيم نجد عمل المربى صعبا فالقيم امور دقيقة يقع معظمها تحت مرتبة الشعور، ولذا فمن الصعب مهاجمتها لانها اذا رسخت فى نفس الشخص فمن الصعب استئصالها واذا تمكن المربى من تكوين نظام معين للقيم فى نفوس تلاميذه، فانه لاشك يكون قادرا على التحكم فى مستقبل المجتمع بصورة عامة». وعلى هذا يمكننا القول بان المدرسة تتبع التغير الاجتماعى اكثر من ان تقوم بقيادته. فالتربية وسيلة يستخدمها المجتمع لهدف مقصود وعن وعى فحينما يتغير الهدف تتغير التربية.

والسؤال يصبح : ماهو دور المدرسة ـ اذن ـ فى تطوير المجتمع؟
ان المدرسة واحدة فقط من الهيئات الاجتماعية التى تتصل بالاطفال والشباب وان احداثها للتغير فى القيم الاساسية للثقافة ـ حتى ولو تعمدت احداث هذا التغيير ـ امر شاق ومعقد ولكننا نعتقد ان دور المدرسة كقوة اجتماعية موجهة تبرز اهميته فى تخريج القادرين على قيادة المجتمع الواعين بدورهم الايجابى فى حل مشكلاته.

وإذا كان منهج المدرسة هو اداة المجتمع ووسيلته فى تربية الناشئين فانه يعكس بالضرورة مايؤمن به المجتمع من مفاهيم ومثل ومعارف ـ ومهارات، وما يرتبط بها من انواع النشاط ومن ثم فهو شديد الصلة بالنسيج الاجتماعى العام، وتظهر هذه الصلة كلما ظهر الرضا عنها وقبولها كلما تمتعت الثقافة بنوع من الاستقرار والثبات. غير انه فى حالات التغير التى تصيب المحيط الثقافى تهتز هذه العلاقة وتظهر الحاجة الى فحص المنهج ومراجعته وبحث مدى كفايته وفاعليته فى الظروف الثقافية المتغيرة.

وتبرز هذه الجهود كلما اشتد التغير عمقا وسرعة حيث تتعرض المعتقدات والقيم والمعارف الى هزات عنيفة نتجة مايصيب الانظمة والعلاقات من تغيرات، ومن ثم فان العلاقة العضوية بين المدرسة والثقافة تحتاج الى امرين :

أ ـ حساسية رجال التعليم للاوضاع المتغيرة حتى يمكنهم التخلص من الحيرة وعدمن اليقين بشأن نوع البرنامج التربوى الذى يمكن تكوينه والاجابة عن مطالب التغير.

ب ـ ضرورة اعادة بناء المنهج وتجديده بصورة شاملة من حيث اهدافه ومحتواه وطرقه واساليب تقويمه. وقد يتطلب هذا مراجعة العناصر القديمة فى المنهج ومزجها بالجديد، بحيث يتكون مجموعة متفقة من الافكار والقيم. فالمنهج السليم هو الذى يرتبط ارتباط عضويا بظروف المجتمع وهو الذى يحقق التكييف بين الانسان وعناصر الثقافة. اما المنهج الذى يحطم هذه العلاقة العضوية فانه لايؤدى

الا الى زيادة التوتر بين عناصر الثقافة عن طريق التمسك بافكار ومعارف لاتتجاوب مع حقائق الحياة المتغيرة.

فالوظيفة الاجتماعية للمدرسة تحتم عليها ربط برامجها الدراسية ونشاطها التربوى العام بظروف المجتمع الذى تعيش فيه، ويتطلب هذا دراسة تحليلية للواقع الاجتماعى لان خبرات المدرسة هى انعكاس لنوع العلاقات الاجتماعية والاقتصادية التى توجد فى المجتمع فى ظروفه المتغيرة.

والخلاصة ان التغيير الاجتماعى يتم فى اطار التفاعل والحوار الدائم بين الانسان بوعيه وارادته من جهة وبين بيئته وظروفه الخارجية من جهة اخرى، فاذا ماحدث نتيجة هذا التفاعل اى تغييرات فى العلاقات الاجتماعية والاقتصادية ـ فى البيئة المحيطة ـ فان ذلك يتطلب بالضرورة تغيرات فى العمل التربوى. هذه التغيرات التى ستؤثر بالضرورة مرة اخرى ـ على كافة الابنية والعلاقات الاجتماعية. ومهمة المخطط التربوى هى ان يلاحظ التأثيرات المتبادلة بين الجوانب الاجتماعية المختلفة، ومن ثم يتنبأ بالتغيرات الممكنة التى يتوقع ان ت حدث فى الابنية الاجتماعية ويحدد احتياجاتها ومطالبها. ثم يرسم السياسة التربوية والتعليمية ومحتوياتها على هذا الاساس.

وهنا يكون معنى مواجهة المستقبل مواجهة علمية.

والنتيجة الهامة المترتبة على ماسبق ان عملية بناء المناهج ـ باعتبارها التجسيد الحى للاتجاهات التربوية فى مجتمع ما وزمان ما ـ واستحداث الاساليب التربوية ليست عملية تكنيكية يقوم بها الخبراء التربويون بل انها بالاساس مسألة اجتماعية تنبع من طبيعة المجتمع، ومن طبيعة التغير فيه.

المنهج والتغير الاجتماعى:

حدثت تغيرات جوهرية كثيرة فى مجتمعنا بعد ثورة ٢٣ يوليو سنة ١٩٥٢ بدأت باعلان الثورة لمبادئها الست، ثم جاءت قوانين يوليو الاشتراكية سنة ١٩٦١ متجسدة فى الميثاق الوطنى، ثم كان بيان ٣٠ مارس وبرنامج العمل

الوطنى فورقة اكتوبر . الخ . وقد صاحب هذه التحويلات الايديولوجية العديدة من التغييرات فى البنية الاجتماعية عديدة فى مجال التعليم. ولعل من أهم المجالات التى نالت اهتماما كبيرا :

● المناهج الدراسية بقصد جعلها متمشية مع التطورات :

- فقد دخلت بعض المواد القومية التى تهتم بشرح وتفسير مقومات مجتمعنا ونظام الحكم فيه.
- تخلصت المناهج من كثير من الافكار وخاصة فى دراسة التاريخ.
- زاد الاهتمام بدراسة البيئة وامكانياتها.
- زاد الاهتمام باللغة القومية والدين.
- اتجهت مناهج المواد الدراسية لمعالجة بعض مشكلات المجتمع.
- تمت محاولات عديدة لتنسيق بين مناهج البلاد العربية كخطوة اساسية لتعزيز الوحدة بين الشعوب العربية.
- بدأ الاهتمام بالدراسات العملية بقصد تنمية احترام العمل كقيمة فى حد ذاته، وايجاد نوع من التكامل بين الدراسة النظرية والدراسة العملية.
- ازداد الاهتمام بالنشاط المدرسى ومشروعات خدمة البيئة.
- ارتفعت الدعوة لتطوير طرق التدريس نحو مزيد من الاهتمام بايجابية الطالب وظهور مايسمى بتكنولوجيا التدريس من خلال استخدام الوسائل التعليمية المختلفة.
- بدأ الاهتمام بتطوير المناهج.

ولكن السؤال الذى يطرح نفسه : هل حققت كل هذه التعديلات فى المناهج مايكفل اعداد الطلاب لمتطلبات المجتمع فى الحاضر وفى المستقبل؟

ولاشك ان الاجابة على هذا السؤال تبدو عسيرة، ولكن من الواضح ان هناك احساس عام بأن مناهجنا فى حاجة الى تطوير شامل ويدعم هذا الاحساس الكثير من الدراسات، والتى تؤكد ان هناك قصور فى مواكبة مناهجنا للتغيرات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية كما يتضح مما يلى :

١ ـ ان احد الخطوط الرئيسية فى بناء مناهجنا الارتباط بالبيئة فالتلاميذ يبدأون

بدراسة البيئة المحيطة بهم فى مناهج العلوم والمواد الاجتماعية، ثم يتسع مفهوم البيئة بعد ذلك ليشمل الوطن العربى كله ـ ولكن هذه الدراسة تأخذ الطابع الوصفى فقط مع التعرض لبعض المشكلات الاقتصادية والاجتماعية بطريقة جزئية غير شاملة. وبوجه عام فان نقد واقعنا الاجتماعى لتخليصه من رواسب الماضى ورسم صورة المستقبل امر غير واضح فى مناهجنا، فالطفل لاينبغى ان يتعلم ادوات الزراعة او الصناعة المستخدمة لكى يعرف كيف تستخدم فحسب، بل يجب ان يوجه الى امكانياتها المحدودة والتى يمكن تطويرها من خلال استخدام العلم الحديث. . وهكذا بالنسبة لامور اخرى كثيرة. وبالتالى يجب ان تتضمن المناهج بصورة منظمة مقصورة فكرة واضحة عن امكانيات العلم الحديث فى توفير الاحتياجات الاساسية للمجتمع وتزويد المتعلمين بالبيانات الخاصة بمصادر الثروة الطبيعية فى البيئة والطاقة وامكانيات استغلالها، والى جانب هذا ينبغى غرس قيم الكفاح والمثابرة والايمان والقدرة الخلاقة للانسان فى التغير من خلال احترام العمل كقيمة فى ذاته.

٢ ـ ان الديمقراطية وهى تقوم على الايمان ببعض القيم الموجهة للحياة العامة والخاصة كقيمة التخطيط المشترك والتعاون واحترام شخصية كل فرد وعدم التعصب والتحيز والايمان بالتغير والتطور. . فمن المفروض ان ينمى المنهج الدراس هذه القيم عند المتعلمين ويعلمهم كيف يسلكون وفقا لها. ومع ان المناهج الحالية تدعو لبعض هذه القيم وتلقنها للمتعلمين وتعرفهم بالنظام الديمقراطى الا ان من الملاحظ ان معظمها لايمارس داخل المدرسة وبالتالى فيرددها الطلاب دون ان يسلكوا وفقا لها. . فمثلا ـ اساليب التدريس فى مدارسنا تقوم على تأكيد العمل الفردى ـ فيطالب كل فرد بالتحصيل والعمل بمفرده دون مشاركة الغير ودون اتاحة فرص متعددة لممارسة العمل الجماعى الذى يتعلم فيه الطلاب تبادل الفهم ووضع مخطط مشترك والالتزام الجماعى ومع اننا نعتقد ان المدرسة باعتبارها احد مؤسسات المجتمع ليست قادرة وحدها لتنمية القيم الديمقراطية، الا اننا نتوقع ان تكون المدرسة هى المثال اللامع لطرق المعيشة الديمقراطية. .

وهذا يعنى انه لابد من مراجعة اسلوب التعامل بين المدرسين والتلاميذ، واسلوب تنظيم ادارة المدارس، فمن الصعب على المتعلمين ان يتعلموا كيف يعيشون بطريقة ديمقراطية، اذا افتقدوا القدوة فى مدرستهم وآبائهم والمسئولين عن الهيئة الاجتماعية الاخرى التى يتصلون بها.

٣ ـ اذا كان العمل الانسانى المفيد اجتماعيا يعد القيمة الاساسية فى المجتمع فينبغى ان يكون هذا العمل هو المحور الاساسى للتعليم بحيث تتجمع حوله النظريات والمعارف العلمية فى تكامل يحقق الوحدة بين العلم والتطبيق، كما ينبغى ان يوجه التعليم لكى يكون أداة للانتاج من خلال تخريج القوى البشرية المؤهلة والمدربة التى تعتبر افضل ثروة يمكن الاعتماد عليها فى تحقيق التقدم، وخاصة فى الدول النامية التى تعانى من نقص فى الرأسمال المادى. ولقد بذلت محاولات فى هذا السبيل مثل ادخال الدراسات العملية فى المدارس الاعدادية والثانوية، وكذلك ادخال بعض المواد الصناعية كطريق نحو تنظيم التعليم النظرى بالنواحى العملية فى بعض المدارس الثانوية التجريبية. ولكن للاسف تحولت مادة الدراسات العملية الى مادة ثانوية لاترتبط عضويا بمواد الدراسة الاخرى وبالتالى اهملت فى المدارس ولدى الطلاب. كما اختفت تجربة المدارس الثانوية التجريبية تحقيقا لبقاء السلطان للمواد النظرية، وجعل درجاتها هى المحدد الوحيد لدخول الجامعة دون العناية بما يتلقاه الطالب من تدريب فى المواد الصناعية مما جعل الطلاب يهملونها. وادى الامر باولياء الامور الى المطالبة بالغائها تخفيفا عن كاهل ابنائهم الذين يؤهلون انفسهم لدخول الجامعة وبهذا استمرت المناهج تفتقد الى الصيغة الملائمة التى تجمع بين النواحى النظرية والنواحى العملية فى اطار واحد.

٤ ـ ان التحدى الرئيسى الذى يواجه مجتمعنا فى المرحلة الحالية هو بناء المجتمع العصرى الذى يتحتم ان يكون مجتمعا علميا تكنولوجيا. ولكن علينا ان ندرك ان الاخذ باساليب العلم والتكنولوجيا الحديثة فى حياتنا فحسب، بل يقتضى قبل ذلك خلق المناخ العلمى الذى يطور حياة الناس، ومفاهيم واساليب تفكيرها بما يتفق مع التطور العصرى.

ونود هنا ان نشير الى انه مع تزايد الاهتمام بالمواد العلمية والرياضية، فمازالت المناهج قاصرة من ان ننمى الطالب الى الحد الذى يمكنه مواجهة قضايا مجتمعه بفكر عصرى.. فمثلا لاتتناول المناهج قضايانا السياسية والاقتصادية والاجتماعية بصورة علمية، مع ربطها بالتطورات العلمية المعاصرة، بل لا يوجد فى مناهجنا الدراسية معالجة علمية لنضالنا الرئيسى مع الصهيونية من حيث هو نضال حضارى فى جوهره والى جانب هذا هناك بعض الاتجاهات اللازمة للعصر والنظام وتقييم الذهن بحيث ينبغى ان نتأكد فى مناهجنا مضمونا واسلوبا.

ولاشك ان وعى الطالب باسلوب التفكير العلمى باعتباره الاسلوب الموضوعى الذى يؤدى الى مواجهة المشكلات بصورة تخلو من التحيزات الشخصية مؤديا الى الاتفاق حول حقائق ومبادىء لاتعتمد على الغيبيات والرواسب القديمة. وفى الحق ان هذا الهدف كثيرا مايتردد فى مقدمات مناهجنا، الا اننا نشك كثيرا فى انه يتحقق. فانه مايلفت النظر انه لايوجد فى مناهجنا مايفيد ان طلابنا يدرسون عن وعى المنهج العلمى فى التفكير - اسسه وخطواته ووسائله.

حقا ان دراسة هذا الموضوع لاتعنى ان الطلاب سوف يسلكون فى تفكيرهم وفقا له، ولكن من المؤكد ان الوعى بهذا المنهج نقطة بداية ضرورية للاخذ به كأسلوب للتفكير. والى جانب هذا، فان معظم موضوعات المناهج - وخاصة فى العلوم الانسانية - تعنى بسرد بعض المعلومات التى تكمن اهميتها فى عملية التفكير ولكنها تتضمن فرصا للتفسير او الاستنتاج او حل المشكلات، (وخاصة المشكلات الجدلية التى كثيرا ماتناقش فى حياتنا العامة بصورة غير علمية) وهى الفرص التى تتيح للطالب ان يمارس التفكير العلمى. وغنى عن البيان، ان اساليب التدريس فى مدارسنا متأثرة بالصيغ التى تكتب بها الكتب المدرسية، وبالصورة التى توضع بها الامتحانات، تعتمد، على التلقين والشرح دون أن تسمح بتدريب الطلاب على اساليب البحث العلمى ووسائله.

٥ - لعل من اهم المبادىء التى يأخذ بها مجتمعنا هو مبدأ التخطيط وارتباط

التعليم بهذا المبدأ يعنى امرين :

- انماء القوى البشرية بما يتفق والتخطيط الشامل للمجتمع.
- انماء الوعى التخطيطى ومايرتبط به من انماط سلوكية.

وفيما يتعلق بالامر الاول فان المناهج ينبغى ان تخطط فى ضوء المخططات العامة للدولة سواء فى المجال الاقتصادى أو الاجتماعى بحيث يمكن اعداد المواطنين لتحمل مسئوليات هذه الخطط عن طريق الوعى بها وادراك قيمتها، وتوجيههم تعليميا ومهنيا نحو العمل فى الميادين التى تتطلبها خطط التنمية.

ومع ان المناهج الدراسية قد بدأت تعالج بعض الموضوعات المتصلة بخطط التنمية فى مجتمعنا، وتساير اتجاهات نمونا الاقتصادى والاجتماعى، الا انها حتى الان لم تنجح فى انماء الميول التى تتفق مع هذه الاتجاهات، وليس ادل على ذلك من تزاحم الطلاب المتخرجين فى المدارس الثانوية حول كليات بعينها دون كليات اخرى بالرغم من احتياج المجتمع الى خريجيها. وقد يكون هناك اسباب عديدة لذلك الا انه من المؤكد ان المناهج الحالية لم تأخذ بعد اساليب التوجيه التربوى والمهنى. بل ان هذه المناهج تفتقد بعض المقررات والموضوعات التى توضح للطالب مستقبله المهنى والاعمال التى يحتاجها المجتمع. وبالاضافة الى ذلك فما زالت عملية التخطيط للمناهج الدراسية قاصرة على مجموعة من رجال التربية والتعليم الذين قد تنقصهم الدراية باحتياجات المجتمع، الامر الذى يتطلب اشتراك المسئولين عن الانتاج والخدمات فى التخطيط للبرامج الدراسية.

وفيما يتعلق بالامر الثانى : فان التخطيط ليس مجرد عملية تقوم به الدولة، بل هو اسلوب للحياة وفلسفة ينبغى ان يؤمن بها كل فرد فى المجتمع ويحس باهميته على المستوى العام وعلى المستوى الخاص. وعن هذا الطريق يمكن مواجهة اصعب المشاكل التى تعترض التنمية ومنها تزايد عدد السكان. وهنا يبرز الدور الحقيقى للتعليم فى تنمية السلوك الديمقراطى الذى يرتكز على احساس كل مواطن بنصيبه من المسئولية فى محاولة تحسين احوال الحياة فى

المجتمع. والى جانب هذا ينبغى ان يعمل التعليم على تغير اتجاهات التواكل والاستسلام القدرى التى تتعارض مع فلسفة التخطيط.

ان الطلاب يدرسون فى مناهج المواد الاجتماعية ان التخطيط هو أحد المبادىء التى يقوم عليها مجتمعنا، ولكن هذه الدراسة غير كافية لتدريس الايمان باهميته. فالاقتناع العلمى به لن يتأتى مالم يدرس الطلاب عن وعى أهمية التخطيط واساليبه ويناقشون بعض الامثلة لمشكلات تم حلها على اساس التخطيط لحلها.. وهذه امور تفتقدها مناهجنا. بل ان هناك بعض موضوعات القراءة تحمل فى طياتها بعض القيم التواكلية التى تؤكد اهمية الحظ بل احيانا تعرض على طلابنا عند حديثنا عن تاريخ العلم فكرة خاطئة عن الكشوف العلمية وتصورها على انها وليدة الصدفة أو الالهام... كل هذه اتجاهات ينبغى ان تختفى من مناهجنا.

٦ ـ ان معركة الانتاج هى التحدى الحقيقى الذى يواجه الانسان المصرى فى طريقه نحو استعادة حقه فى صنع الحياة. ولعل من الطبيعى ان تشارك جميع اجهزة المجتمع ومنها الجهاز التربوى فى هذا المجال فالتعليم يعد مسئولا مسئولية مباشرة فى نشر الوعى الثقافى اللازم لتحقيق تجميع المدخرات الوطنية، ووضع خبرات العلم الحديث فى خدمة استثمار هذه المدخرات، ووضع تخطيط شامل لعملية الانتاج، وهى الشروط للسير فى معركة الانتاج قدما. الى جانب خلق اساس عام للعمل القومى بين جميع المواطنين عن طريق الفهم المشترك للاهداف والمبادىء والوسائل وتعبئة الطاقات البشرية اللازمة لمخططات عملية الانتاج ويتطلب تحقيق هذه الوظائف :

- تطوير مناهجنا بما يتفق واحدث التطورات العلمية.
- مساعدة الطلاب على فهم دور العلم فى تطوير عملية الانتاج.

وفى الحق ان بعض موضوعات منهج العلوم تشير الى استخدامات العلم فى الانتاج. ولكن ايمان الطلاب بدور العلم وفهمه فهما عميقا يتطلب ان تعرض عليه نماذج من البحوث العلمية التى اجريت او تجرى لتطوير عمليات

الانتاج سواء على المستوى العالمى او على المستوى المحلى الذى عن طريقه يمكن ان يدرك الطلاب الجهود التى تبذلها مؤسساتنا العلمية والصناعية من اجل خدمة الانتاج القومى.

ان عرض الواقع الحالى وحده غير كاف، بل ان توجيه الطلاب الى المستقبل ومايحمله من آمال نتيجة للبحث العلمى امر هام لتربية جيل يتفهم دوره فى تحقيق هذا المستقبل.

كما اننا نلاحظ نقص الرحلات والزيارات فى مدارسنا مع انها يمكن ان تطلع طلابنا على تلك الجهود العلمية والصناعية. كما ان المناهج وان كانت تعرض بعض المشكلات الاجتماعية الا انها تعرضها بصورة تجعلها كما لو كانت بعيدة عن حياة المتعلمين وللاسف فان كثيرا من المدرسين لايحاولون اثناء تدريسهم سد هذه الفجوة.

بل اننا نجد فى كثير من الكتابات التربوية مايوحى بان هناك فصل بين المشكلات الشخصية والمشكلات الاجتماعية.

ولاشك ان خلق مجتمع صناعى منتج يحتاج الى تهيئة نفسية، والى قيم جديدة واساليب للسلوك تتفق مع حاجات العمل الصناعى فمثلا ينبغى ان تهدف مناهجنا الى تغيير القيم التقليدية للمجتمع الريفى كالاتجاه لفردى فى العمل والمجاملة على حساب انتظام العمل، وعدم الدقة فى المحافظة على المواعيد، الخ.

فمن شأن هذه الاتجاهات ان تعرقل انتظام العمل الصناعى المبنى على تكامل العمل والالتزام الجماعى والايمان بالقدرة الابتكارية للانسان.

كما واننا ونحن نبنى مجتمعا متكاملا فلابد ان نزيل تلك الفجوة الواسعة بين الريف والحضر، وهذا لن يتأتى مالم نوجه اهتماما اكبر للقرية انتاجيا واساليب الحياة فيها وثقافتها، وهذا يتحقق عن طريق الارتباط بمشكلات الريف الهامة بحيث يرتبط المتعلمين بالريف عقليا وانفعاليا ويدركون واجبهم نحو تطويره.

٧ ـ ان التنمية الاجتماعية فى مجتمعنا مطالبة بتوسيع نطاق الخدمات الاجتماعية بحيث تشمل مجموع الشعب العامل وتخدم مطالبه، كما ان التطوير الشامل لمجتمعنا يحتم العمل على خلق مجتمع عصرى له اصالته النابعة من تراثنا العربى، وجدته المرتبطة بالحضارة العصرية. واجهزة التعليم بما تحتويه من معلمين ومتعلمين مطالبة بان تندمج مع الحياة اليومية لجماهير الشعب، لتأخذ دورا طليعيا فى تطوير المجتمع وحل مشكلاته. وينبغى ان يكون ذلك احد وظائف النهج الدراسى التى من خلالها يحس الطلاب بواقع المجتمع، ويتلمس مشكلاته ويبلوروا فكرهم فى طرق التقدم الاجتماعى ووسائله.

وفى الحق ان مدارسنا بدأت تهتم بمشروعات خدمة البيئة وانشاء جماعات للنشاط يدور محور عملها حول خدمات اجتماعية مثل محو الامية والخدمة الصحية... الخ.

ولكن من الملاحظ ان هذا النشاط لايأخذ صورة جدية بحيث يؤثر فى المجتمع او فى نفوس الطلاب ـ كما انه لايرتبط عضويا بالمنهج الدراسى الذى تشمل موضوعاته اذهان الطلاب دون غيره من اوجه النشاط. ان هذا الارتباط يعنى ان تكون مشروعات الخدمة العامة جزءا متكاملا مع المنهج الدراسى، وان تحتل مكانا فى تقدير الطالب اذ انه المجال الحقيقى الذى يبرز فيه مدى التغير الحادث فى سلوكه وفقا لاهداف التعليم فى المجتمع.

كما ان المضمون الاجتماعى للمنهج يعنى ان يرتبط المنهج بالمجتمع يتخذ فيه نقطة بداية ونقطة نهاية، حيث تبدأ خبرات الطالب منه وتنعكس اثارها عليه.

ومهما قيل عن مناهجنا الدراسية ومضمونها الاجتماعى فانها ستظل معزولة عن المجتمع مالم تزول الاسوار التى تفصل بين المدرسة والبيئة الخارجية ومالم تصبح هذه البيئة معملا للمدرسة يشتق منها الطلاب مايحتاجونا ليه من بيانات تفيد فى فهمهم للمجتمع، ويخرجون اليها ليجربواماتعلموه من اساليب لتطويره.

كما اننا لسنا فى حاجة الى بيان اننا فى حاجة الى جهود متواصلة من اجل تطوير ثقافتنا بما تتضمنه من قيم وتقاليد وعادات تعوق حركة انطلاقنا الثورى.

ونظرة على مناهجنا نرى انها مازالت مجرد انعكاس للثقافة السائدة برواسبها وتناقضاتها المتعددة. فنحن ندرس للطلاب القيم الى جانب الجديد دون محاولة للالتزام بخط محدد فى جميع المناهج بصيغ الثقافة المعطاه للطالب صياغة جديدة تؤرخ فيها ايجابيات تراثنا الثقافى مع التطورات العصرية المرغوبة. ومازالت مناهجنا لاتعالج الموضوعات الجدلية التى يظهر فيها صراعا لقيم فى المجتمع. ونحن نرى ان وظيفة المنهج ان يتعرف التلاميذ بتراثنا الثقافى وان نكشف لهم عن ايجابياته وسلبياته فى ضوء نظرة عصرية مستمدة من فلسفتنا الجديدة كما يجب ان يتعرف الطالب على الثقافات الاخرى وكيفية الاستفادة منها فى ضوء واقعنا العربى، كما ينبغى ان يكون حساسا للمشكلات الثقافية المتعلقة باختلاف القيم والاتجاهات والعادات وان يحاول تطهير الثقافة من كل مايعوق تطور المجتمع، ويعود الطلاب على ممارسة اساليب السلوك المناسبة.

صعوبات تطوير مناهجنا الدراسية بما يواكب التغيرات الاجتماعية:

لقد اوضحنا فى الصفحات السابقة ان عملية تطوير المناهج ليست من الامور السهلة التى يمكن ان تتم بطريقة سريعة عفوية. اذ ان هذا التطوير يتضمن تغييرا اساسيا فى القيم والمفاهيم والاتجاهات التى يؤمن بها القائمون على امر التعليم فى جميع المجالات. ان هذه العملية الانسانية لايمكن ان تتم الا عن طريق التفاعل الانسانى بين جميع الافراد حتى يمكن تقبل القيم الجديدة التى تنادى بها مناهجنا وعلى هذا فهى تواجه الكثير من الصعوبات التى توصل اليها الباحث من خلال استبيان مفتوح عرضه على مجموعة من اعضاء هيئة التدريس باقسام المناهج وبعض مستشارى المواد الدراسية وبعض الموجهين الذين اشتركوا فى عمليات تطوير المناهج وكان من اهم الصعوبات التى تم الاتفاق عليها :

أولا : ضرورة تحديد فلسفة واضحة للتعليم :

بالرغم من الاهتمام الهائل الموجه الى التعليم فى جمهوريتنا فى الوقت الحاضر فى جميع المجالات، الا ان الكثير من مناهجنا وطرق تدريسنا، والكتب الدراسية التى نستخدمها، والربط بين النواحى العملية والنظرية والاطار العام للربط بين مراحل التعليم المختلفة. . . الخ. كل هذه الامور فى حاجة شديدة الى تحديد الاطار الفلسفى التى تتبلور فيه سياستنا التعليمية حتى نستطيع ان نواجه متطلبات المجتمع التكنولوجى الذى يتطلب اعداد الافراد بطريقة تختلف اختلافا تاما عن الطرق التى نتبعها فى الوقت الحاضر.

ان فلسفتنا التربوية فى حاجة الى تحديد الصور الجديدة التى يجب ان يتخذها نظامنا التعليمى بدلا من الصورة التقليدية للهرم التعليمى الحالى الذى يضيق فيه حجم التعليم كلما ارتفعنا الى اعلى اننا فى حاجة شديدة الى تحديد الطريقة التى يجب ان يتم بها تدريب الافراد واعدادهم فى المراحل المتوسطة مع تزويدهم بقدر كاف من الثقافة العربية. اننا فى حاجة الى تحديد الطريقة التى نستطيع ان نربط بها بين النواحى العملية والنواحى النظرية حتى يمكن اعداد المواطنين للقيام بدورهم للدفع بعجلة التقدم فى مجتمعنا تمشيا مع روح العصر التكنولوجى. . انا فى حاجة الى تحديد الصورة التى يجب ان يتم بها التوازن بين اعداد الشباب فى الجوانب القومية والثقافية والمهنية. . اننا فى حاجة الى تحديد الفلسفة التى يجب ان يسير عليها نظامنا التعليمى بحيث تصبح قنوات التعليم مفتوحة امام الجميع حتى تتاح فرص التعلم امام الجميع لاستكمال تعليمهم بدون وضع العوائق والحواجز التى تعوق الكثيرين من متابعة الدراسة. . ان تعليمنا النظرى فى المدرسة الاعدادية فى حاجة شديدة الى فلسفة جديدة تسمح بادخال اوجه النشاط المهنى ضمن مناهجه. . ان مدرستنا الثانوية الاكاديمية فى حاجة الى تغيير جذرى فى الفلسفة التى تسير عليها فى الوقت الحاضر حتى يمكن تحويلها الى مدرسة ثانوية شاملة تجمع بين المواد النظرية والمواد العلمية. . ان مدارسنا الفنية بجميع انواعها، زراعية كانت او تجارية أو صناعية، فى حاجة الى اعادة النظر فى الفلسفة التى تسير عليها حتى

يمكن ربطها بمؤسسات الانتاج من ناحية وتطويرها لتتمشى مع اساليب العمل والميكنة الحديثة من ناحية اخرى.

ان الصراع الذى يعانى منه تعليمنا نتاج لتعارض التيارات التربوية التى تؤثر فيه وخاصة فيما يتعلق بالفلسفة العامة التى يجب ان نسير عليها لاعداد الافراد فى جميع مراحل التعليم من الناحيتين النظرية والعملية حتى نستطيع ان نواجه متطلبات العصر الحديث. ومما لاشك فيه ان تطوير مناهجنا لايمكن ان يتم بالصورة التى نراها صالحة لمجتمعنا طالما ان هناك تعارضا فى الاراء الخاصة حول اسس بناء المناهج مما يقف عقبة فى سبيل تطويرها تطويرا جذريا.

ثانيا : تصور القيادات التربوية السوية :

ان القيادات التربوية السوية امر ضرورى لاحداث التطوير فى مناهجنا وذلك لانها هى التى توجه عمليات التطوير وتقوده فى المسار الذى ننشده، فمهما توفرت الامكانيات البشرية والمادية فان القيادة التربوية التقليدية قد تقف حائلا امام امكانيات تنفيذ التطوير وذلك اما لعدم ايمانها بالفلسفة الجديدة التى تبنى عليها او لخلوها من الصفات القيادية اللازمة والتى تدفع بعجلة التطوير الى الامام. ومن المعروف ان القيادات التربوية فى الوقت الحاضر يمكن ان نقسمها الى قيادات تكتسب صفتها القيادية عن طريق السلطة او المكانة، بمعنى انها بحكم موقعها فى مركز السلطة تكتسب لنفسها هذه السلطة دون ان تكون لديها الصفات القيادية السوية اللازمة لدفع الجماعة التى تعمل معها على تحقيق اهدافها، او قد تنجح هذه القيادة الى استعمال طرق القسر المساواة مع الجماعة فى تغير مسار التطوير من الطريق السوى الى الطريق الذى تريده هذه القيادات نفسها. وقد اوضحنا سابقا ان هذه القيادات تمثل قوة ضاغطة وحاسمة فى عمليات التغير نظرا لانها تهيمن على امكانيات سد حاجات الجماعة او تعويق اشباعها بالاضافة الى قدرتها على استخدام سلطتها فى انزال العقاب أو منح انواع الثواب. ونتيجة لهذا فنحن فى حاجة الى اعادة بناء قيم ومناهج واتجاهات هذه القيادات التربوية حتى تستطيع ان تتبع مسار القيادات

الديمقراطية الاجرائية لا اللفظية. وذلك بان تعتبر نفسها جزءا من المجموعة التى تعمل معها ولها فى تحديد الاهداف التى تسير عليها، وتحديد السبل التى تتبعها فى تحقيق الاهداف، وتيسير الامكانيات اللازمة لهذا التحقيق وازالة العوائق المختلفة التى قد تقف حائلا دون التنفيذ سواء من النواحى الروتينية او المادية او الادارية... الخ. ان الصورة التى يتم بها تدريب هذه القيادات للقيام باعباء اعمالهم القيادية فى حاجة شديدة الى اعادة النظر من حيث البحث فى الفلسفة التى تحكم هذا التدريب والطريقة التقليدية التى يتم بها عن طريق الاستماع الى محاضرات معينة ومناقشات فى فترة زمنية معينة، افتراضا منا ان هذا سيحدث التغير اللازم فى قيم ومفاهيم واتجاهات هذه القيادات.

ثالثا: تصور الامكانيات البشرية:

ان النقص فى الامكانيات البشرية، ونعنى بذلك النقص فى المعلمين المدربين على تنفيذ التطوير الحديثة تشكل عقبة من اهم العقبات التى تحول دون تنفيذه. وانه لمن الاسف اننا نجد ان المعلم حتى وقتنا هذا، قد اعد اعدادا منهجيا بطريقة تقليدية تجعله لايتقبل بسهولة تنفيذ الجديد من التطوير الذى يراعى الاسس السيكولوجية لعملية التعلم او التى تتمشى مع مبادىء الفلسفة الديمقراطية او التى تحاول ان تتمشى مع روح العصر الذى يتطلب الربط بين الحياة العملية والنواحى الاكاديمية اننا فى حاجة الى المعلم الذى يجب ان تتوفر فيه الصفات الاتية:

أ - ان ينسى انه دائرة معارف متحركة وان يعرف ان الطلبة فى حاجة الى التوجيه فى حل مشكلاتهم الشخصية والاجتماعية.

ب - ان يكون على علم تام بمتطلبات العصر الحديث وبالطرق التى يستطيع ان يستخدمها ليربط بين المدرسة من ناحية ومواقع العمل والانتاج.

ج - ان يكون قادرا على الاسهام فيوضع الخطط اللازمة لدراسة متطلبات المجتمع فى الوقت الحاضر وربطها باتجاهات الشباب ومشكلاته.

د - أن يكون على استعداد لاستخدام الاسلوب العلمى فى التفكير فى كل مجالات العمل التى يقوم بها وخاصة فى جمع المعلومات المتعلقة

بمجموعته وتحليل البيانات التى يجمعها وتقويمها حتى يتعرف على مشكلات تلك المجموعة.

هـ - ان يكون على استعداد للتعلم ومواصلة التدريب الذاتى وتجديد معلوماته حتى لايتخلف عن التطورات السريعة فى المعرفة الانسانية.

و - ان يكون على استعداد لتكوين علاقات طيبة فى العمل مع تلاميذه حتى يمكن كسب ثقتهم وبالتالى يذهبون اليه للاستشارة كلما واجهتهم مشكلة من المشكلات.

ز - ان يكون على استعداد لتقبل فكرة طلب المساعدة من اعضاء هيئة التدريس او الاخصائى النفسى او الاخصائى الاجتماعى أو كل من له علاقة بتلاميذه حتى يمكنه التعرف على مشكلات الجماعة التى يعمل بها.

ان تحليلنا للصفات السابقة للمعلم الذى يستطيع ان يقوم بتنفيذ التطوير الجديد يشير الى انه لايتوفر لنا العدد اللازم من المعلمين المدربين تدريبا كافيا للتعامل مع المتعلمين فى اطار التطوير الجديد مما يتطلب بالتالى اعادة النظر فى الطرق المختلفة التى يجب اتباعها لتدريب اولئك المعلمين وتأهيلهم للدور الذى يجب ان يقوموا به فى مجتمعنا العصرى وملاحظة التقدم التكنولوجى وربط كل هذا بمشكلات الشباب ومتطلباته.

رابعا : تصور الامكانيات المادية :

يحتاج تنفيذ التطوير الى الكثير من الامكانيات المادية كالمراجع والكتب، والخامات المختلفة، والوسائل التعليمية، والاموال اللازمة لشرائها مما قد يؤدى الى تقاعس الكثيرين عن مجرد التفكير فى تنفيذ ذلك التطوير وخاصة اذا كانت هناك صعوبات ادارية تقف امام توفير هذه الامكانيات او تنظيم الاوقات اللازمة لاوجه النشاط المختلفة التى يتطلبها تنفيذها كما اننا لاننكر عدم العدالة فى توزيع الامكانيات المادية هذه على جميع المديريات التعليمية، مما قد لايتحقق معه تساوى امكانيات جميع الطلبة للقيام باوجه النشاط التى تتطلبها. اننا لاننكر ان التزايد الهائل فى اعداد المتعلمين فى

جميع المراحل فى مجتمعنا الحالى يجعل امكانياتنا المادية قاصرة على توفير الاموال اللازمة لتوفير جميع المتطلبات اللازمة للقيام باوجه النشاط اللازمة. ولكننا نرى انه يجب ان نتوخى العدالة فى توزيع هذه الامكانيات المادية من ناحية الاموال اللازمة او الكتب والمراجع والوسائل، على جميع المديريات التعليمية بحيث لاتتكدس هذه الوسائل فى مديريات القاهرة أو عواصم المحافظات وتحرم منها باقى المدارس المناطق النائية، هذا بالاضافة الى تشجيع المدارس على ربط نفسها بمواقع العمل والانتاج فى البيئات التى توجد بها، مما قد ييسر لها الحصول على بعض الامكانيات المادية من هذه المصانع او غيرها أو تدريب ابنائها على الات تلك المصانع نفسها، وبالتالى تستطيع بهذه الحلول الذاتية ان تتغلب على صعوبة توفر الادوات والاجهزة بالمدرسة نفسها.

هذا ويجب ان تعمل المدرسة دائما على تشجيع النواحى الابتكارية لدى المعلمين للتفكير فى عمل وسائل تعليمية بسيطة من الخامات المختلفة فى البيئة او من مخلفات الاشياء التى تبدو انها غير ذات قيمة انه اذا توفر لدى المعلمين الايمان التام بقيمة الحلول الذاتية، والنمو الذاتى الابتكارى فسيستطيعون عن طريق التفكير التعاونى الابتكارى الوصول الى عمل الكثير من هذهالوسائل التعليمية اللازمة. هذا مع العمل على تشجيع النواحى الابتكارية لدى تلاميذهم للاسهام فى هذا المجال كما اتضح ذلك عمليا فى المعارض العلمية الاخيرة التى قدم فيها الشباب الكثير من النماذج العلمية التى قاموا بتنفيذها ذاتيا تحت توجيه معلميهم. ولا يفوتنا ايضا ان ننوه بانه من الممكن ان تكون الوسائل التعليمية نابعة من البيئة المحلية التى تعمل بها المدرسة وقد تعود بالفائدة ايضا على هذه البيئة المحلية، بمعنى انه قد تتوفر للوسائل التعليمية الصفات الانتاجية والاستهلاكية مما يعود على المدرسة بالفائدة لانها تستطيع بهذه الطريقة ان تكفى نفسها بنفسها ذاتيا عن طريق انتاجها لتلك الوسائل وتسويقها فى البيئة المحلية التى تعمل بها.

***

الفصل الثالث

الأسس النفسية
لبناء المنهج

الطبيعة الانسانية

التربية فى اصلها عملية تنشئة اجتماعية تهدف الى نمو النشىء نموا يؤهلهم للاشتراك الفعلى فى نشاط المجتمع واعداده للحياة فيه. والتلميذ هنا محور العمل المدرسى، الذى لاتستطيع اى فلسفة تربوية ان تتجاهل حاجاته وميوله ومشكلاته وكيفية تعلميه.

ولقد اختلفت الفلسفات التربوية فيما نادت به من تفسيرات متباينة عن الطبيعة الانسانية والتباين الاساسى القائم بين هذه التفسيرات يدور مجوره حول مدى ثبات الطبيعة الانسانية وفطريتها اوفى عبارة اخرى حول اثر كل من الوراثة والبيئة فى تكوين الطبيعة الانسانية للفرد.

وتحديد موقفنا من هذا الاختلاف فى التفسير امر جوهرى، او على ضوء مانعتقد بشأن الطبيعة الانسانية، يمكننا تخطيط النشاط التربوى اللازم من حيث اهدافه ومناهجه. فاذا اخذنا بالرأى القائل بأن الطبيعة الانسانية فطرية، كان مجال العمل التربوى ضيقا لايستطيع ان يفعل شيئا يذكر لتعديل تلك الطبيعة ولاداعى حينئذ لبذل جهد ضائع مادام كل انسان قد تقرر مستقبله. وعلى العكس من ذلك فاذا كنا من مؤيدى الرأى القائل بأن الطبيعة الانسانية ليست فطرية بل نتاج تفاعل الانسان مع البيئة الاجتماعية التى يحيا فيها عالم الواقع كان الباب امامنا مفتوحا على مصراعية لتخطيط مناهجنا التربوية التى تدفع بنمو الانسان نحو تقدمه وتقدم المجتمع الذى يعيش فيه.

أولا : النظرية الفطرية للطبيعة الانسانية :

كان المدخل الخاطىء فى تفسير الطبيعة الانسانية قديما هو قيام ذلك التفسير على اساس نظرة ثنائية للانسان فقد نادى «افلاطون» الفيلسوف اليونانى القديم بتلك الثنائية فاعتبر الانسان جزئين : عقلا وجسما، ينتمى كل منهما الى عالم مختلف. فالعقل ليس له حدود مكانية، وهو اقرب الى الروح التى تعيش

فى عالم ابدى، ولذلك فهو اسمى من الجسم الذى يتصف بالاضطراب والتغير، شأنه فى ذلك شأن العالم الواقعى المادى الذى نعيشه ونعتمد فيه على حواسنا. وترى هذه النظرة ان الروح قد وجدت فى العالم المثالى قبل ان تهبط الى الجسم، وهناك كانت تعرف كل الحقائق والمثل العليا من حق وخير وجمال. الا انها بارتباطها بالجسم نسيت كل ذلك، ولاسبيل الى استرجاع تلك المعرفة الا بواسطة العقل.

ولهذا ايضا فقد اعتبرت العلوم النظرية المتصلة بالعقل كالفلسفة والمنطق والرياضيات اسمى من الفنون الميكانيكية التى تتطلب حركة ومهارة جسميه واطلق على تلك العلوم النظرية اسم «الفنون الحرة».

ووفقا لهذه النظرية ايضا كان البحث والتأمل العقلى هو السبيل الى الوصول نحو اليمقين وهذا ـ فى رأيهم ـ على العكس من نتائج التجربة او الخبرة، فهى جزئية لاتبلغ بها اى يقين او حقيقة.

وهذا التفسير الذى اولى به افلاطون عن الطبيعة الانسانية كان مرتبطا بمصلحة طبقية، فقد كان افلاطون ينتمى الى طبقة الاحرار فى المجتمع اليونانى، تلك الطبقة التى كان لها الحق وحدها فى التأمل العقلى والاعمال الرفيعة، فى مقابل طبقة العبيد التى كانت وظيفتها الاعمال الدنيا، دون ان يكون لها الحق فى ممارسة التفكير. والتربية وفقا لهذه النظرية ايضا تربية عقلية تمكن العقل من الاتصال بعالم الروح ومثله العليا. ووظيفتها تنمية للقدرات الكامنة من الداخل دون اعتبار للبيئة الاجتماعية التى يعيش فيها الفرد. اما عن الجسم وانشطته فهى امور ينبغى ان عمل على اخضاع الجسم ولو بالعقاب، حتى يفسح المجال امام العقل للممارسة نشاطه فى استقبال المعرفة التى تلقى عليه حتى ولو كانت تلك المعرفة فوق مستواه.

والقول بالطبيعة الفطرية للفرد، المنفصلة عن المؤثرات البيئية الاجتماعية، لم يتضمن تفصيلات واحدة مشتركة بين التفسيرات المختلفة للطبيعة الانسانية التى تضمنتها هذه النظره.

فيرى احد هذه التفسيرات ان طبيعة الفرد واحدة رغم اختلاف الثقافات وان العقل هو الصفة المشتركة بين الانسان، ولهذا ينبغى ان تكون التربية واحدة فى مناهجها بالنسبة للجميع، وتصبح مهمة التربية تنمية العقل بواسطة التراث الثقافى.

وتفسير مان يرى ان الطبيعة الفطرية للانسان تتمثل فى عقله بما فيه من ملكات مستقل كل منها عن الاخرى: فهناك ملكه للذاكرة واخرى للتفكير وثالثة للتخيل.. وغيرها من الملكات ووظيفه التربية تدريب كل هذه الملكات على حدة بنا يناسبها من مواد دراسية.

وتفسير ثالث يرى ان الطبيعة الفطرية للانسان تتمثل فى سلبية عقل الانسان، فهو صفحة بيضاء ويمكن ملؤها بقيم الماضى وحقائقه.. وهكذا يعزل الطفل عن الحاضر والمستقبل ولا يعترف له بكيانه الحيوى. ويذكر اسم الفيلسوف «جون لوك» مرتبطا بهذا التفسير.

ويبدوا ان تفسير «لوك» كان بهدف دعم نظام الحكم الملكى المطلق فى عصره (القرن السابع عشر)

وتفسير رابع نادى بالطبيعة الفطرية الشريره للانسان، وقد ارتبط به بعض رجال الدين المسيحى حين نادوا بخطيئة الانسان الكبرى، وضرورة السمو بالروح عن طريق التثقيف والحرمان واتباع اساليب القهر والعقاب لاخضاع الجسم حتى لايعوق الروح عن السمو المنشود. ويرتبط بهذا التفسير اسم الفيلسوف «هويز» الذى نادى بضرورة استخدام الاساليب الاستبدادية التحكمية للحد من شر الانسان. ولعل ذلك التفسير كان يتضمن التأييد لنظام الحكم الملكى المطلق فى انجلترا فى ذلك الوقت والذى دفع الناس الى التمرد عليه.

وتفسير خامس يرتبط باسم «جان جاك روسو» فى القرن الثامن عشر ويعبر عنه احيانا بالنظرة الطبيعية للانسان، ومضمونه ان طبيعة الفرد خيره لانها من صنع خالق الطبيعة وان هذه الطبيعة الخيرة لايفسدها سوى القوانين والالتزامات الاجتماعية. ولهذا فإننا اذا ماردنا نموا سليما للانسان، ينبغى حماية نزعاته

الفطرية الطبيعية من التدخل من جانب المجتمع وتنظيماته، ويتحقق ذلك باتاحه فرص النمو الحر لميوله الطبيعية وتجنب التعليم المنظم. فرغبات الطفل وميوله ينبغى ان تكون اساس التعلم، هذا بالاضافة الى ان التعلم يتم عن طريق النتائج الطبيعية لافعال الافراد. وهو الامر الذى يجعل التعليم فى الواقع محدودا. وتنمية الطفل هنا تتم عن طريق اتصال الانسان بالطبيعة بواسطة حواسه اتصالا مباشرا، ولهذا نادى «روسو» بضروره تنمية الحواس وتأجيل تعلم القراءة الى سن متأخره.

ولقد ظهر هذا التفسير احتجاجا على الفساد والانحلال الذى ساد فى تلك الاونة والذى دفع روسو الى محاولة فصل النشىء فى المجتمع حماية لهم من فساد المجتمع.

وتفسير سادس للطبيعة الانسانية يرى وجود قوى فطرية منعزلة تسبب قيام الانسان، فافعالة المختلفة، واطلق على تلك القوى باسم «الغرائز» كحب الذات والغريزة الجنسية. . . وغيرها ومن المعروف ان اصحاب هذا التفسير لم يتفقوا فيما بينهم على عدد هذه الغرائز.

ولقد كان للفهم الخاطىء لنظرية «دارون» فى النشوء والارتقاء اثر فى ظهور هذا التفسير للطبيعة الانسانية، ذلك ان القول بأن الانسان اعلى الحلقات فى سلم التطور قد اوحى لاصحاب هذا التفسير بالتشابه بين غرائز الانسان وغرائز الحيوانات الدنيا.

وهذا التفسير قد استفاد من النظرة البيولوجية الخالصة للطبيعة الانسانية ولكنه لم يعتبرها هى المحدد الوحيد لطبيعة الفرد، بل اشرك فيها، وبدرجة كبرى البيئة الاجتماعية حين اعتبر ان الشخصية تكتسب اثناء التفاعلات الاجتماعية الثقافية. ويكون التفسير بهذا الاعتبار قد تخلص من النظر الى الانسان كحيوان. كما انه تخلص من تفسير طبيعة الانسان على اسس متصلة بعالم غيبى، بل جاء تفسيرا مرتبطا بالواقع الذى يعيشه الانسان.

ورغم اعتراف هذا التفسير بأثر التكوين البسيولوجى تجاهلا أو انكاراً

لاثره، ذلك كان على اساس ان الاختلافات البيولوجية ذاتها تعبر عن نفسها فى اساليب اجتماعية ثقافية. وعلى هذا الاساس نفسه يتعذر الفصل بين ماهو فطرى فى طبيعه الانسان وماهو مكتسب.

ومادامت الطبيعة الانسانية للفرد تتأثر فى تكوينها بالبيئة الاجتماعية الثقافية التى يعيش فيها الفرد ويتفاعل معها، فان الطبيعة الانسانية تختلف باختلاف الافراد نظرا لاختلاف خبراتهم فى بيئاتهم الاجتماعية حتى ولو كانت تلك البيئة واحدة. وكذلك فان هذه الطبيعة او الشخصية تختلف باختلاف نمط السلوك الذى يمليه عليه الدور الطبيعى للفرد فى المجتمع، كما تختلف باختلاف خصوصيات الثقافية التى يتعرض لها. ويتفق هذا التفسير الحديث مع مايراه علم الاحياء من ان احتفاظ الكائن بحياته رهن بان يكون فعالا حتى يتكيف مع بيئته بالتغيير فيها حينا، وبالتغيير فى نفسه حينا آخر.

واذن فالطبيعة الانسانية متغيرة، وتختلف باختلاف الافراد، وتلعب كل من الوراثه والبيئة دورا فى تكوينها.

وهذا الجدل حول الطبيعة الانسانية له دلالاته الهامة بالنسبة لبناء المنهج.

أولا : اذا كانت الشخصية هى عبارة عن التفاعل بين مجموعة من الصفات الموروثة وبين الظروف البيئية فان على التربية ان تسعى لاكتشاف هذا التفاعل بين الانسان وبيئته. ويؤدى هذا المفهوم الى تثبيت بعض انواع السلوك الانسانى، كما يعطى اهمية لتعديل سلوك الانسان، وبالتالى يؤكد اهتمام التربية بجميع الصفات المكونة للشخصية.

ثانيا : لما كان المشتغلون بالمناهج يتحدثون كثيرا عن تكيف الفرد مع البيئة، فان نظريتهم تتأثر بمفهومهم عن هذا التكيف. فاذا كانت البيئة شيئا مستقلا عن الفرد الذى تتحكم فيه الصفات الوراثية، فان التكيف يصبح الوظيفة الاساسية للتربية. اما اذا كانت البيئة جزءا متكاملا من الانسان، اى انها شىء يستخدم فى نضجه ونموه، فان فكرة التكيف البسيط تفقد معناها وبالتالى يفتح المجال

امام التربية لامكانيات كثيرة النمو عن طريق تنظيم محكم للقوى التى تؤثر كلا منها فى الاخرى وبهذا تصبح البيئة ذات اهمية كبرى.

وبالتالى فان تحديد موقف المدرسة من النظريات التى تبحث فى الطبيعة الانسانية ومدى تأثرها بالعوامل الوراثية والعوامل البيئية، يحدد الى حد كبير المنهج المدرسى وأسلوبه.

فاذا كنا نؤمن بان الوراثة هى التى تحدد طبيعة الانسان فان مفاهيمنا التربوية سوف تكون قاصرة على تحديد جامد للسلوك الانسانى فى ضوء ماتحدده الوراثة. اما اذا اخذنا بتأثير السلوك الانسانى بالبيئة فان هذا يلقى عبئا على المنهج فيما يتعلق بمدى تأثيره فى الشخصية الانسانية وبمدى علاقته بالبيئة التى تؤثر فى الفرد.

الذكاء الانسانى:

امتد الخلاف حول الطبيعة الانسانية الى الذكاء الانسانى الذى تعددت حوله النظريات والتفسيرات، الا ان هذا الاختلاف يتركز اساسا حول اتجاهين :

أولا : اتجاه يؤكد عامل الوراثة :

ويرى اصحاب هذا الاتجاه بأن الذكاء هو القدرة الفطرية التى تحدد مدى كفاية الفرد وقدرته على التعلم، اى ان الذكاء بهذا المعنى موروث، ولكنهم يختلفون حول تفسيرهم لهذا الذكاء، فبعضهم نادى بأنه قدرة عامة اى عبارة عن الاستعداد الذى يحدد الحد الذى يمكن ان تصل اليه القدرة العقلية. اما البعض الاخر فيعارض هذه الفكرة ويقول بأن هناك قدرات مختلفة مثل القدرة على التفكير المجرد، والقدرة على تكوين علاقات اجتماعية.. الخ.

ثانيا : اتجاه يؤكد عامل البيئة :

وأصحاب هذا الاتجاه يرون ان الانسان لديه القدرة على اكتساب المعانى من خلال خبراته، ومن خلال المواقف التى يواجهها. وهو يعبر عن

هذا الذكاء اثناء تكيفه ازاء المشكلات التى تواجهه. فالذكاء ليس صفة مجرده تعيش منعزلة عن الخبرة. وإذا كانت البيئة تتطلب من الفرد ان يسلك سلوكا جديدا، فالفرد لايعتمد فى ذلك على تعلمه السابق او على معانيه القديمة فحسب، بل يلجأ الى حلول جديده اى ان الذكاء يكتسب خلال السلوك، ويتفق هذا المفهوم مع الاتجاهات الحديثة التى تؤكد وحدة الكائن، ويعطى اهمية كبرى للخبرة الانسانية، ويؤكد ان الفرد يعمل بذكاء حينما يتفق سلوكه مع اغراضه وحينما يربط المعانى بالمعرفة والحوادث، وحينما يدرك العلاقات بين الاشياء.

وتدل معظم الدراسات الحديثة على امكان تغيير الذكاء تحت ظروف معينة منها:

- العوامل الوراثية (الجينات)
- العوامل التكوينية العضوية التى لاتمت بصلة للجينات أو الضغوط الاجتماعية.
- الدافعية.
- العوامل البيئية كالتغذية والاثارة والتربية ونوع النظام الاجتماعى.

وفى ضوء ماسبق يمكننا القول بان اختبارات الذكاء المستعملة الان فى اى مكان لايمكن ان تحدد قدرة الفرد لانها فى كلماتها والفاظها تناسب طبقات وفئات معينة وخاصة التى تعيش منها فى المدن، وبالتالى فانها لاتتناسب مع بقية اطفال الطبقات والفئات الاخرى والتى تعيش فى بيئات مختلفة.

وإذا كان الذكاء والشخصية ينموان خلال التفاعل الانسانى مع البيئة المحيطة به، فان التربية لاتستطيع ان تحقق هذا النمو من خلال المواد الدراسية او عن طريق المجردات فقط، بل يتسع مجال نشاطها الى توفير الخبرات المربية، دون تحديد للخبرات التى ينبغى توفيرها للطفل فى ضوء مستوى افتراض الذكاء.

وينبغى الاتفترض مقدما بقدرة طفل ماعلى تعلم شىء. فالمحك الحقيقى لقدرة الطفل او عدم قدرته هو الممارسة العملية للخبرات والكشف

ٮواقعى عن هذه القدرة اثناء العمليات الحيوية.

ولقد ادى ازدياد فهمنا لطبيعة الافراد ونموهم، الى زيادة فهمنا ايضا لمدى ونوع الفروق بينهم. ولم يصبح الاعتقاد فى ان الذكاء هو السبب المباشر لهذه الفروق اعتقادا صحيحا. فهناك عوامل متعددة ومعقدة مثل البيئة والخبرة والصحة والدواقع والوراثة.. الخ.

اما عن المناهج التى توضع تبعا لمستوى مايسمى بالتصنيف المتجانس فهى مناهج لاتتمشى مع الواقع، ولاتلائم حاجات التلاميذ المختلفين اختلافا كبيرا فيما بينهم فى جميع النواحى. فنحن اذ نعترف بوجود الفروق بين التلاميذ، لابد لنا من وضع مناهج تلائم هذه الحقيقة بحيث تتيح للتلاميذ فرصة التعامل مع افراد مختلفين عنهم، لاننا نعدهم للحياه فى المجتمع بما فيه من تنوع وتباين.

النمو الانسانى

يطلق مصطلح النمو على التغييرات التى يمر بها الطفل منذ ولادته فى جميع جوانب شخصيته الجسمية والانفعالية والعقلية والاجتماعية والتى تتجه فى مجموعها الى هدف عام هو البناء والنضج فى نظام متعاقب ومتفاعل.

ويترتب على ذلك ان مايحدث فى هذا النمو من اعاقة او عرقلة يؤثر كذلك فى صفات الفرد واتجاهاته النفسية وسلوكه العام تأثيرا غير مرغوب فيه.

من اجل هذا اصبح من الضرورة مراعاة خصائص النمو فى وضع المنهج المدرسى وتنفيذه كى تصبح المدرسة فى نشاطها، ودراستها وجوها العام، مجتمعا يساعد كل تلميذ على النمو من جميع جوانب شخصيته الى اقصى حد ممكن.

خصائص النمو وعلاقتها بالمنهج المدرسى:

١ ـ النمو عملية مستمره ومتصلة ومتدرجة، بحيث يمهد كل مظهر منها للمظهر الذى يليه وبذلك لاتكون التغييرات ذات علاقة بالحاضر وحده، بل تصبح

فى نفس الوقت اساسا للنمو القادم.

وهذا يتطلب ان يكون المنهج المدرسى بخبراته امتدادا لخبرات الطفل السابقة، وان يكون مرنا بحيث يسمح باوجه نشاط مختلفة يقوم كل تلميذ فيها بما يتلاءم مع مستوى نموه الحالى وفى نفس الوقت يفيده فى نموه التالى.

٢ ـ النمو يتم فى اطار التفاعل بين جميع النواحى الجسيمة والعقلية والاجتماعية والانفعالية كوحده متناسقة، ويؤثر بعضها فى بعض. فمثلا النمو الحركى يساعد على النمو الاجتماعى لانه يجعل الطفل يتحرك ويتصل بغيره من الافراد، ويبنى بينه وبينهم علاقات، وهذه العلاقات تساعده تدريجيا على ظهور انماط من السلوك الانفعالى المقبول... وهذا بالتالى يؤثر فى عمليات الطفل العقلية.

وهذا يتطلب ان يكون محتوى المنهج متكاملا فى خبراته وفى انشطة بحيث يحقق كل نشاط وكل خبره نمو فى المستويات الاخرى للنمو.

٣ ـ ان لكل فرد نمطا خاصا لنموه، لان مظاهر النمو لاتنمو بسرعة واحدة عند كل الاطفال بل تختلف فى سرعتها من طفل الى اخر. وبالاضافة الى هذه الاختلافات بين الافراد هناك اختلافات فى الفرد الواحد نفسه، تنتج من ان مظاهر النمو تختلف فى سرعة ظهورها، كما تختلف فى مدى نموها.

وهذا يتطلب ان يراعى المنهج المدرسى الفروق بين التلاميذ وذلك من خلال التنوع فى الدراسات والانشطة، بحيث تكون فى كل دراسة ونشاط مستويات مختلفة، ليجد كل تلميذ مايناسبه تحت اشراف المعلم وتوجيهه.

٤ ـ ان السلوك الانسانى سلوك معقد بحيث لايمكن الحكم على سلوك فرد مامن موقف معين. ويحمل الفرد معه فى هذا الموقف مجموعة من القدرات والاستعدادات، ومستوى معين من النضح العام، ودوافع شخصيته.. الخ. كما ان البيئة نفسها تتغير بتغيير الفرد.

ولذلك ينبغى ازاء هذا ان يكون المربى على علم بهذا التعقيد بحيث يحلل سلوك كل تلميذ تحليلا عميقا، وان يبحثه بعناية.

٥ ـ بالرغم من ان النمو يعتمد الى حد كبير على عوامل فطرية الا ان هذا النمو

يحدث فى موقف اجتماعى يفرض مطالبة على الفرد، وعلى اشكال نموه، وخاصة فى النواحى الشخصية الاجتماعية. فالقوى الاجتماعية تؤثر بوجه عام على النمو الشخصى الاجتماعى للفرد من حيث ان القوى الاجتماعية المهيمنة على المجتمع هى التى تضع معايير للتعلم والتكييف والنمو التى ينبغى ان يصل اليها الطفل، حتى يستمتع بوجوده فى الجماعة الاجتماعية التى يعد جزء منها.

وهذا يتطلب ان يأخذ المنهج فى اعتباره المطالب الاجتماعية التى تفترض القوى الاجتماعية المسيطرة على المجتمع - قيام الطفل بها.

٦ - ان النمو العقلى يحتاج الى جانب الخبرات المباشرة الى خبرات غير مباشرة (عرضية) وتقصد بهذه الخبرات العرضية) تلك التى تعتمد على الوسائل السمعية والبصرية، والتى عن طريقها يتمكن الفرد من توسيع عالمه الشخصى المحدود الى عالم أوسع حتى يستطيع ان يرى مالم يره من قبل، ويسمع مالم يسمعه من قبل، ويشعر بما لم يشعر به من قبل، ويعرف مالم يعرفه من قبل، ويفهم مالم يفهمه من قبل... الخ.

وهذا يتطلب ان يتيح المنهج المدرسى مجالا لاختيار خبرات مباشرة واخرى عرضية لها بحيث تكون ذات معنى فى حياة التلاميذ، ولها قيمة كبيرة فى نموهم. ويجب ان يراعى المنهج المدرسى الا تؤدى الخبرات العرضية الى كثرة النواحى التجريدية التى لاتناسب مستوى نضج المتعلمين.

ومن اهم الوسائل التى تستخدم فى الخبرات العرضية : التمثيل الصور، السينما الافلام الثابتة، الرسوم والاشكال، النماذج قص القصص، رواية الاخبار والقراءة... الخ.

٧ - يتداخل النمو والتعلم فى سلوك الفرد تداخلا كبيرا يجعل من الصعب وضع حد فاصل بين اثر كل منها. فلئن كانت اثار النمو تبدو واضحة فى النواحى الجسمية فانها لاتكون واضحة تماما فى السلوك. بل انها التغييرات الكثيرة التى تحدث فى السلوك فى اثناء النمو لاتستطيع ان نحدد مايرجع منها الى النمو، ومايرجع منها الى التعليم لتداخل تأثيرى النمو والتعلم وتفاعلهما

معا. لهذا يجب ان يراعى المنهج المدرسى ان يقوم التلاميذ باوجه نشاط تفيد نموهم من جميع نواحيه، وتساعد فى نفس الوقت على تعلمهم تعلما مرغوبا فيه. فلا تطغى العناية بالتعلم على العناية بالنمو او العكس. وفى كل ذلك يراعى المنهج المدرسى خصائص مرحلة النمو التى فيها التلاميذ.

طبيعة عملية التعلم

تهدف التربية فى أى مجتمع الى تعديل السلوك الانسانى من خلال عملية التعلم. ولكن هذا التعديل فى السلوك يختلف مع مجتمع الى اخر تبعا لما يحكمه من اهداف معينة تتفق والقيم والاهداف التى يسعى المجتمع الى تحقيقها. فالمعلم قد يتعلم من خلال دراسته الاهداف التى ينبغى ان يسعى الى تحقيقها. فهذه الاهداف تحدد من خلال القوى الاجتماعية المهيمنة على المجتمع والتى تحدد اهدافها ووسائلها فى سبيل تحقيق هذه الاهداف. فاذا كان هدف التعلم الحساب الحقائق والمعلومات فان على المربى ان يلجأ بالضرورة الى نظرية فى التعلم تتمشى مع هذا المفهوم، اما اذا كان الهدف هو نمو التفكير العلمى، فمن الطبيعى ان ينظم المربى عمله عن اطار نظرية اخرى للتعلم. وفى الواقع فان كل منهج يمثل نظرية من نظريات التعلم. ومالم يبنى المنهج على فهم صحيح لعملية التعلم، فالاغلب ان يفشل فى تحقيق النتائج المرجوه منه. ولذلك فقد كان تطور التعلم له انعاكاساته فى تخطيط المناهج وطرق التدريس كما يتضح ممايلى :

١ ـ استمر التعلم لفترة طويلة مرادفا لتحصيل المعرفة والمهارات دون الاهتمام بمدى استخدام المتعلمين لهذه المعرفة والمهارات فى حل مشكلات الحياة الحقيقية فى المجتمع.

ولقد كان لهذا المفهوم اثر قوى فى تخطيط المناهج، إذ قسمت المعارف الى عدد من المواد الدراسية ليسهل تصنيفها وحفظها، كما ان عمليتى التعلم والتعليم وفقا لهذا المفهوم اصبحت محدده بخطوات منطقية واضحة هى :

- تصنيف المعارف الى مواد.
- تحديد المواد التى تدرس، واختيار اجزاء المادة التى تدرس لكل فرقة من الفرق المدرسية.
- اعطاء التلاميذ هذه الاجزاء من المادة.
- استذكار التلاميذ لها، وعمل التمرينات والتطبيقات اللازمة.
- اختبار التلاميذ فيما حفظوه من المادة الدراسية.

بيد أن الابحاث والاختبارات التى اجريت اثبتت ان الطالب لايحتفظ بعد عامين من استذكاره لاية مادة الا بقدر قليل من المعلومات التى حفظها، كما دلت الابحاث ايضا على اهمية الفهم فى عملية التعلم.

٢ ـ اصبح التعليم مبنيا على اساس ان العقل مقسم الى ملكات منفصلة، وان التعلم ينتج من تدريب هذهالملكات العقلية. وبالطبع كان لهذا المفهوم اثر فى تنظيم المناهج، اذ اهتم واضعوا المنهج باختيار المواد الصالحة لهذا التدريب. واصبح الغرض من تكليف التلاميذ باعمال معينة هو تدريب عقولهم.

وعندما ثبت خطأ نظرية الملكات تطور مفهوم التعلم واصبح عبارة عن تدريب القدرة العقلية العامة وتنميتها عن طريق معالجة معانى الاشياء بحيث يؤدى الى تمكين الفرد من الحياة السعيدة.

وكان المنهج الذى يتمشى مع هذا المفهوم للتعلم يشمل المعانى والمدركات المجردة التى يفترض انها صالحة لتدريب عقل الفرد على مواقف مواجهة الحياة المختلفة.

٣ ـ بدأ الاعتقاد فى السنوات الاخيرة يزداد بأن التعلم يعنى تعديل السلوك عن طريق تفاعل القرد من بيئته. فالتعلم بمعناه الواسع يتم حينما يمر الفرد بخبرة تؤثر فى سلوكه وتجعل منه شخصا يختلف فى سلوكه عما قبل.

والتعلم بهذا المفهوم يشمل تغييرات جسمية وانفعالية وعقلية، كما انه يتضمن وجود هدف او اهداف يؤدى اليها وتعرف على الموقف الكلى، والقيام بنشاط نتج عنه افكارا ومعلومات واتجاهات.

ولما كان الانسان دائم التفاعل مع بيئته فانه يمكنه ان يحدد بدرجة كبيرة نوع الحياة التى يرغب فيها. وعملية التفاعل بين الفرد وبين بيئته نعرف بالخبرة. ولكن الامر المهم هو نوع الخبرة التى يواجهها الفرد بحيث تؤدى به الى مهارات واتجاهات ومعارف نافعة له والمجتمع.

والحياة تتحسن حينما يشترك الافراد فى الخبرة. ولذلك فأسلوب المجتمع وظروفه لها اهميتها فى تحديد طبيعة الفرد فمع ان سلوك الفرد نابع من حاجاته البيولوجية والوراثية الا انه يشبع هذه الحاجات فى ضوء المعانى التى يمتصها من خبرته الخاصة، ومن الظروف الاجتماعية التى تحيط به.

والتربية التى ترى التعلم وفق هذا المفهوم لاتهتم فقط بما يعرفه الطفل، بل تهتم بما يفعله الطفل فى الرياضيات او المواد الاجتماعية. . مثلا، الا ان ماتفعله المواد الدراسية فى هذا الطفل اكثر اهمية. فالمادة الدراسية هنا وسيلة لانماء شخصية المتعلم اكثر من انها نهاية فى حد ذاتها. والسؤال الذى يطرح نفسه بعد ذلك هو كيف يتم التعلم اى كيف يتعدل السلوك الانسانى؟

اختلفت الاراء حول الاجابة على هذا السؤال. فهناك من يرى بان التعلم يتم عن طريق تكوين استجابات معينة بالنسبة لمثيرات معينة، استنادا الى نظرية التعلم الشرطى. وهناك من يرى ان التعلم يتم عن طريق المحاولة والخطأ. اما البعض الاخرى فيرى ان التعلم يتم عن طريق ادراك العلاقات الموجودة فى الموقف، وذلك استنادا الى نظرية الجشطلت الوحدة الكلية ولقد اثرت كل هذه النظريات على بناء المنهج المدرسى. فالاتجاه نحو تعلم الحروف اولا عند تعلم القراءة، وطريقة التدريب فى تدريس المهارات بوجه عام يعتمد كلية على المفهوم الالى لعملية التعلم، سواء اطلق عليه التعلم بالمثير والاستجابة او التعلم الشرطى او التعلم بالمحاولة والخطأ.

اما وقد اصبح التعلم عليه نمو نتيجة للبصيره والنضج والتميز اكثر مما هو نتيجة للتكرار فقد اقتضى الامر بالنسبة للمنهج تأكيد دور العمليات العقلية العليا، كالبصيرة والتفكير فى التعلم. ومع انها لاتغفل اهمية اكتساب المهارات المفيدة، الا انها تؤكد بان المهارات لاتكتسب عن طريق التدريس على الاجزاء

المنفصلة، بل عن طريق الربط بينها وبين انواع النشاط ذات المعنى بحيث تتكامل معها. وبالتالى ظهر الاتجاه نحو الكليات فى الطريق الحديثة للتعلم فى القراءة والحساب.

ويجدر بنا ان نلاحظ ان النظريات السابقة للتعلم هى نتائج تجارب على حيوانات، وبالتالى فيجب ان نحتاط كثيرا عندما نطبق قوانينها على المستوى الانسانى.

ولذلك فافضل طريقة لاعطاء صورة واضحة عن تعديل السلوك الانسانى، هو البحث فى المواقف الحقيقية التى يمر بها الانسان وينتج عنها تعديل فى السلوك، وهى ماتسمى بالخبرة لان عملية التعلم تقوم فيها على العمل، وتتطلب صبرا واحتمالا من جانب المتعلم. حيث ينبغى ان يرغب المتعلم فى شىء بمعنى ان يكون هناك دافع أو حاجة الى التعلم، ثم يبدأ بعد ذلك فى ملاحظة الاشياء لكى تعطيه التوجيه نحو ملاءمة دوافعه مع سلوكه، لكى يستطيع ان يقوم بدور فعال فى الموقف الحقيقى، يحقق خلاله ثوابا معينا سواء كان ماديا ام معنويا.

وهذه الخبرة المباشرة هى التى تؤدى الى زيادة قدرة الانسان على التكيف مع ظروف البيئة. كما يمكن ان ندرك اهمية الخبرة المباشرة اذا عرفنا ان اكتساب المتعلم للمهارات والاتجاهات والقيم لايأتى عن طريق الامتصاص السلبى لها من البيئة، بل عن طريق التفاعل الايجابى بينه وبين بيئته. فالفرد يؤثر فى البيئة ويتأثر بها، وعملية التأثر والتأثير هذه تستمر مادام الانسان حيا.

وهذا لايعنى ان الخبرة المباشرة هى الاساس الوحيد لعملية التعلم. فواقع الامر ان الخبرة المباشرة هى افضل طرق التعلم لبعض المهارات اليدوية مثلا. ولكننا لانستطيع ان ننكر ان كثيرا من المعارف والمعلومات والمهارات نتعلمها عن طريق الكتب والمحاضرات والصور والمعارض والافلام التى تحل محل الخبرة المباشرة والتى يمكن ان نطلق عليها الخبرة البديلة او العوضية.

وتختلف قدرة الافراد على الاستفادة من هذه الخبرات البديلية تبعا لمدى

نضجهم العقلى، فكلما زادت مقدرة المتعلم على فهم الامور المجردة فانه يستطيع ان يتعلم الكثير عن طريق الخبرة البديلة ومن اهم علاقات النضج العقلى القدرة على استعمال الرموز المجردة والتعلم عن طريقها.

ومعنى هذا انه لايمكن اختصار الطريق الموصل الى المعلومات والمعارف بواسطة مايسمى بالوسائل المعينة للتدريس مثل الكتب والخرائط والافلام... الخ.

وهناك شرطان اساسيان لابد من توفرهما فى الخبرة البديلة حتى تحل محل الخبرة المباشرة وهما:

١ - يجب ان تكون فى مضمونها مرتبطة بواقع الفرد. وذات معنى بحيث يمكن للمتعلم ان يتناولها بالتأمل والمقارنة والتحليل.

٢ - يجب ان تحقق التفاعل بين الفرد وبيئته، بحيث تسهم فى تعديل سلوكه والى تكوين معان ومفاهيم جديدة فى ذهنه.

ومما سبق يتضح ان التعلم السليم هو مايقوم على اساس خبرة المتعلم. وليس معنى هذا ان كل خبرة تؤدى الى تربية سلميه فقد ينتج عن بعض الخبرات تربية خاطئة. فالتلميذ الذى يتعلم الكاراتيه واستخدامه فى مشاجرته مع زملائه، طفل مارس خبرة حقيقية ولكنها غير سليمة من الناحية التربوية، لانه استخدامها فيما يتعارض مع الاهداف التربوية وعلى هذا فالخبرات نوعان:

خبرات مربية، وخبرات غير مربية.

وطبيعى اننا ننشد فى مدارسنا الخبرات المربية التى تؤدى الى خبرات اعمق واشمل وتؤدى الى اكتساب الاهتمامات والعادات والاتجاهات التى ينتج عنها تحقيق الاهداف التى تلتقى عند مطالب المجتمع ومقتضياته والتى تحقق - فى نفس الوقت - اشباع رغبات التلميذ وحاجاته وميوله.



الفصل الرابع

الأسس الفلسفية

الأسس الفلسفية لبناء المنهج

الفلسفة هى المفهوم العام للطبيعة والانسان ، وهذا المفهوم العام ليس «ترفا ثقافيا» وليس اضافة يسعى اليها الانسان أو يرفض السعى اليَها وفق مشيئته بل هو وظيفة حتمية فى عملية وعى الانسان بوجوده .

الفلسفة ـ إذن ـ تعبر عن النشاط الفكرى الذى ينشأ استجابة لحاجة اجتماعية ويتأثر ويتلون بظروف المجتمع الاجتماعية والاقتصادية وبالتالى فنحن لا يمكننا ان نفهم منشأ التفكير الفلسفى ووظيفته فى اطار ثقافى معين ـ بمشكلاته وصراعاته ـ ولذلك يمكننا القول بان الفيلسوف انما يعكس فى فلسفته معتقدات عصره ، وألوان الصراع القائمة فيه وهو بطبيعة الحال يعكس هذا كله من موقعه الاجتماعى .

والقول بان العلاقة بين مشكلات الفلسفة ، ومشكلات الصراع الثقافى والتغيير الاجتماعى علاقة وثيقة ، لا يعنى ابدأ ان هذه العلاقة كانت واضحة فى أذهان معظم الفلاسفة ، ولكن واقع الامر أن ـ حالة المجتمع وظروفه ، وطابع صراعاته واتجاهاته وتياراته هى العوامل المتغيرة التى تشكل دائما صورة هذه العلاقة ومفهومها ومحتواها وطريقة معالجتها .

والتربية إذا نظرنا اليها كعملية تنشئه اجتماعية فان وظيفتها الرئيسية تصبح اكتساب الافراد لثقافة مجتمعهم . وعن طريق هذه العملية يكتسب الفرد الكفاية الاجتماعية والصفات السلوكية التى تؤهله للحياة فى مجتمعه .

وهنا تلتقى الفلسفة مع التربية باعتبارهما مجهودين مقصودين لتحقيق الوعى الاجتماعى عن طريق نقل التراث الثقافى ، بل أكثر من ذلك الفحص لهذا التراث الثقافى واختباره ونقده ، والعمل على إعادة تفسير ثقافة المجتمع ، وتجديدها .

فإذا كانت الفلسفة هى ذلك النشاط الثقافى الذى يعبر فكريا عن أوضاع الثقافة ومشكلاتها ويحاول تعديلها وتطويرها ، فان التربية هى ذلك المجهود التطبيقى الذى يهدف الى ترجمة قيم هذه ـ الفلسفة الى مفاهيم وعادات واتجاهات ومهارات سلوكية لدى الافراد ، كما يهدف الى احداث تعديل على مستوى المؤسسات الاجتماعية حتى تتدعم هذه الاتجاهات والمهارات .

هناك ـ إذن ـ اتصال حيوى بين الفلسفة والتربية ، عبر عنه «جون ديوى» ، بقوله بأن الفلسفة هى النظرية العامة للتربية .

والمنهج باعتباره محتوى العملية التربوية ، فان كل منهج يؤسس ويبنى على فلسفة تربوية معينة ، وقد تعددت هذه الفلسفات وتنوعت وتداخل بعضها فى البغض الاخر ، وانعكس اثرها على المناهج الدراسية بشكل واضح ملموس . وكانت النتيجة ازدحام هذه المناهج بالمواد الدراسية المختلفة ، وبأنواع عديدة من النشاط . وقد عبر «بودا» عن هذه الحالة بقوله بان مناهج المدارس قد ازدحمت وذلك بادخال عدد كبير من المواد الدراسية فيها ، يعد بعضها الطلاب للناحية المهنية الشخصية ، ويهدف البعض الاخر الى تزويدهم بالدراسات الاجتماعية التى تتناول المشكلات الاقتصادية السائدة . كما تهدف انواع اخرى كثيرة منها الى تثقيف الطلاب فى مجالات الفنون والموسيقى وما اليها ، واصبحت المدارس بذلك ، من مرحلتها الابتدائية حتى مرحلتها العليا ، مكانا لضيافة كل نوع من أنواع الميول الانسانية .

ولا يمكننا ان نتناول بالتفصيل هذه الفلسفات التربوية المختلفة ولكن سنقتصر هنا على فلسفتين اساسيتين : الفلسفة الاساسية الاولى وهى التى يقوم عليها ما يسمى بالمنهج التقليدى ، والفلسفة التقدمية وهى التى يقوم عليها ما يسمى بالمنهج التقدمى .

فالفلسفة الاساسية تفهم التربية على انها عملية ونقل التراث وحفظه وترى ان المجتمع يملك فى أى مرحلة من مراحله تراثا من المعرفة والمهارات والاتجاهات والقيم ، وان الوظيفة الاساسية للمدرسة هى نقل هذا التراث الثقافى الى التلاميذ ، وبذلك تعدهم لحياة اجتماعية نافعة .

ويؤكد الاساسيون على اهمية حصول المتعلمين على اساسيات المعرفة لاعتقادهم الراسخ فى ان حصول المتعلمين على هذه الاساسيات اكثر اهمية لهم من ارضاء رغباتهم وميولهم .

أما الفلسفة التقدمية فقد احدثت ثورة كبرى فى المجال التربوى حيث اصبح لها تأثيرها على جميع المدارس فى العالم ، وهذه الفلسفة تعارض فى اعتبار عملية نقل التراث الثقافى هى الوظيفة الرئيسية للمدرسة ، وتبعا لذلك فلا ترى وضع برامج دراسية ثابتة ، بل ترى ان مناهج المدرسة تنشأ وتنمو وتتطور فى ضوء علاقتها بميول وحاجات التلاميذ .

الاساس الفلسفى للمنهج التقليدى :

يتضح لنا الاساس الفلسفى للمنهج التقليدى ، اذا ما رجعنا ـ بانفسنا الى ذلك الزمن البعيد حيث كان المجتمع اليونانى القديم ينقسم الى طبقتين : طبقة الارقاء وهم الاكثرية (٣٦٥ الف) وهؤلاء يتبعون السادة الاحرار ، ويقع عليهم عبء الانتاج اليومى ، والعمل الجسمانى والمجهود العضلى . والطبقة الثانية هم السادة الاحرار وهم الاقلية (٩ الاف) وكانوا يأنفون من القيام بالاعمال الجسمانية او اليدوية ، لان القيام بها لم يكن ليتناسب ومركزهم الاجتماعى كسادة يتملكون العبيد وادوات الانتاج .

وعاش هؤلاء السادة ـ فى المجتمع اليونانى ـ فراغا كبيرا من الوقت ، وكانت ممارسة الالعاب والفنون المختلفة ، والقيام بالواجبات الوطنية الملقاه على عاتقهم ـ كسادة شرفاء ـ هى كل ما يشغلهم وفى هذا الفراغ نشأت صنعة التأمل النظرى كوسيلة للتسلية ، وممارسة الترف الفكرى والعقلى .

وباختصار يمكننا ان نقول ان السادة الاحرار كان طابعهم التأمل والنظر ، اما العبيد فكان طابعهم العمل والانتاج ، وانتج هذا المجتمع ـ بتكوينه الطبقى هذا ـ مجموعة من المسلمات التى قام عليها الفكر فى كافة مجالاته ـ والتربية ضمن هذه المجالات ـ وهذه المسلمات هى اجتماعية بالاساس يمكن تبينها فيما يلى :

ـ ان العمل منفصل عن الفكر ، وان الفكر يسمو على العمل ، وهو من شأن السادة الاحرار ، اما العمل اليدوى فجدر بالاختيار .

ـ ان المعرفة العملية غرضها الحصول على ناتج عمل ، وفى رأى فلاسفة اليونان الأحرار ان ما يسعى الى غرض فهو ناقص غير كامل . .

وبالتالى لا تصدر عنها حقيقة ، ولا تصل اليها لان الحقيقة كاملة .

ـ ان المعرفة التأملية تفوق المعرفة العملية .

ـ ان المعرفة التأملية هى مصدر الحقيقة .

ـ ان الانسان ينقسم الى عقل وجسم ، والجزء الناشط فيه هو العقل لان موضوعة المعرفة المطلقة المستقلة عن الزمان والمكان .

ـ المعرفة ليست من وسائل مواجهة الحياة أو الانتاج ، وانما المعرفة سبيلها العقل الذى هو وسيلة الانسان الى المطلق .

ـ الثقافة ـ إذن ـ تصبح هى تلك الحقائق المطلقة التى وصل اليها العقل الانسانى .

وإذا ما تحددت التربية ـ كنشاط للفكر والعمل ـ بهذا الاطار من الفلسفة الاجتماعية ، فتصبح غايتها الحفاظ على هذه الصورة المطلقة للواقع الاجتماعى .

ويبقى السؤال عن شكل المنهج : ما الذى يتعلمه الاطفال ؟

الجواب : ان ما يتعلمت الاطفال هى المعرفة الحقة ، أى ذلك التراث الانسانى فى المجتمع وما يحتويه من أفكار ثابتة خالدة دائمة ويصبح المنهج ـ على ذلك ـ هو المعرفة ، والمنهج هو مجموع ـ مواد المعرفة ويتحدد نمو الطفل بمدى نموه المعرفى ، وبمقدار ما يحصله من المادة .

ولما كانت المعرمفة المطلقة تشتمل على كل شىء «حدث» وكل شىء يمكن ان يحدث فى المستقبل . . . ولذا فان المنهج ينبغى ان ينظم وان يوضع مقدما ، ثم يفرض على التلاميذ لدراسته وتعلمه .

وقد نقل الرومان التراث الثقافى اليونانى كما هو الى العصور الوسطى : فهناك الاحرار ، وهناك العبيد ، فالطبائع ثابتة ، والاشياء بماهيتها ثابتة اى بما طبعت عليه ، غير قابلة للتغيير ـ بحسب فلسفة سقراط وافلاطون وارسطو ، ومن جاء بعدهم من فلاسفة السادة .

وكما وجدت الارستقراطية الرومانية نفسها ـ فى هذا التراث ـ وجد كذلك نبلاء وأمراء الاقطاع فى العصور الوسطى فاضحت المدرسة عندهم وظيفتها نقل التراث الثقافى الثابت الى ابنائهم واعدادهم كقادة ومفكرين مزودين بقدرات السياسة ، مما يعينهم على التعرف على المبادىء الاولى ، وتوجيه غيرهم من الأفراد الى عالم يسوده حكم العقل . . . وهو ما يميز الانسان الكامل .

التربية إذن ينبغى ان تنصب على العقل من خلال عمليتين :

العملية الاولى : تهذيب لملكات العمل الكامنة فى الانسان ، وذلك بتعليم الاطفال دراسات ثابتة مستقرة كالحساب واللغة والمنطق .

العملية الثانية : هى تقوية هذه الملكات ، وتتم بدراسة المبادىء الاساسية الاولى ، والقواعد الشاملة التى عبر عنها المفكرون والعباقرة الاوائل فى كتاباتهم ، والتى قبلها جميع الناس فى كل زمان ومكان حتى اكتسبت صفة الخلود والاستقرار .

وكانت نظرية التدريب الشكلى هذه هى الاساس السيكلوجى للمنهج . وهكذا ترابط ما هو سيولوجى ـ سيكلوجى كناتج لواقع اجتماعى معين ، وانعكس فى فسلسفة اصحاب المصلحة ، فاسقط حساب الزمان والمكان .

ولم تصبح امام المناهج مشكلة ، فوظيفتها هى نقل التراث الانسانى المطلق ، واذا ما تضخم هذا التراث وتراكم بمضى الزمن ، فمن شأن المناهج ان تأخذ بالانتقاء وتبسيط التراث . . . وتستمر عملية النقل .

والسؤال الذى يطرح نفسه هو : هل هذا المنهج يظل صالحا مع تغيير الظروف الاجتماعية ؟ .

الجواب : ان تغير الظروف الاجتماعية والاقتصادية يستتبع تغيرا فى الاطار الثقافى فى المجتمع كله بجميع جوانبه ، ومن ثم يتطلب الامر منهجا جديدا يستمد اصوله من هذا الاطار الثقافى الجديد ، والتمسك بالمنهج التقليدى القديم فى هذه الحالة يعتبر ـ بلغه علم النفس المرضى ـ استجابه قديمة لموقف جديد .

الاساس الفلسفى للمنهج التقدمى :

بانهيار الاقطاع وقيام الدولة القومية الجديدة ، وبتغيير العلاقات الاجتماعية الاقتصادية ، فان المدرسة بتمسكها بالمنهج التقليدى ، ذلك الذى تحددت وظيفته بنقل التراث الثقافى الذى اخذ فى تبسيطه فى مواد دراسية منتقاه كلما تراكم وتضخم ، كذلك بزيادة اعبائها التربوية اذا هى المؤسسة الوحيدة التى عليها القيام بهذه الوظيفة فى مجتمع زاد التخصص فيه ، فشمل كل مؤسساته . . ان صارت المدرسة كجزيرة منعزلة عن الحياة الاجتماعية ـ إذن فثمة تناقض حاد بين ما هو مطلوب من المدرسة كمؤسسة اجتماعية ، وبين واقع برامجها التربوية التى اصبحت بها معزل عن حياة الناس ، وليس من حل لهذا التناقض الا بظهور فلسفات تربوية «حديثة» تتوازى مع التغيير الثقافى الجديد وتقوم عليه ، واستطاعت هذه الفلسفات ان تقدم ما اسمته «بالمناهج التقدمية» .

ونظرة على الواقع الاجتماعى الجديد ، نجد ان المجتمع الذى قام على انقاض النظام الاقطاعى القديم يؤكد الشعار دعه يعمل . . . دعه يمر «فى علاقات اجتماعية جديدة قوامها الحرية الفردية ـ الفرد بحسب ميوله ورغباته وحاجاته واهوائه .

وكان على التربية اذن ان تسلح الفرد بالمهارات والقدرات والكفاءات وطرق التفكير العلمى ، وحل المشكلات حتى يواجه بها اعباء المجتمع الجديد ، وحياته الواسعة العريضة ذات المجالات المتعددة التى تتطلب منه النشاط والجهد الفردى .

وهنا يختلف معنى العلم والمعرفة عن ذى قبل ، اذا يأخذ كلا منهما بعدا جديدا فى هذا الواقع الاجتماعى ، فيصبحان وسيلة من وسائل مواجهة الواقع ـ فى مشكلاته ومواقفه ـ

ـ فلم تعد نظريات العلم حقيقة الا بالتطبيق ، ولم تعد وسيلتنا اليها الا بالتجريب ، ومعيار الصدق والحقيقة فى ذلك هو ما ينفع وما ينجح فى حل المشكلات والتغلب عليها .

ـ ولم تعد المعرفة هى المعرفة بالمطلق خارج الزمان والمكان ، بل اصبحت المعرفة ، معرفة بالواقع المتغير المتجدد ، معرفة نسبية اذن ، وليس لها من مصدر سوى خبرة الانسان فى البيئة ومع الناس ـ فى زمان ومكان معينين ـ وهى من ثم وسيلة لمعاناة مواقف الحياة . . . والتطبيق والمنفعة هى تمام المعرفة .

ـ ولم يعد العقل جوهرا محمولا فى جسم ، فنشاط الجسم شرط نشاط العقل ، والعقل ليس جوهرا : انه نشاط ، ومن العمل والنشاط تتولد المعانى ويدور الفكر ، وتتجمع المعرفة فالتعلم الانسانى ـ أذن ـ انما هو موقف او مشكلة تنازع الانسان وعليه التغلب عليها والخروج منها .

ـ ولم يعد علم النفس قوامه نظريات التدريب الشكلى التى نشأت فى المجتمع الاقطاعى ، بل لم يعد كذلك اهتمام علم النفس الذى نظر الى الانسان على انه مكون من اجهزة منفصلة بعضها عن بعض يصدر كل منها سلوكا خاصا بها ـ قوامه نظريات ـ الفسيولوجى والمفاهيم الجزئية والمثير والاستجابة ـ بل تحول علم النفس بنظر الى الانسان على انه كيان حى يعمل ككل ، ليست اجزاؤه منفصله ، انما هى مظاهر لعمل متكامل صادر عن الكائن الحى كوحد ، متكاملة هذا الاطار الذى يقوم عليها هذه الفلسفة واحدة هدف التربية فى مساعدة الافراد على مواجهة الحياة وتحقيق التكيف مع هذا الواقع المتغير المتجدد ، وذلك بتنمية صفات المبادرة الفردية ، والاعتماد على النفس ، والتفكير الذى يعنى استخدام التلميذ ما هو مألوف من عناصر ومواقف كوسيلة

للكشف عن الجديد للتحكم فيها ، ومقابلة مواقف جديدة اخرى . . وهكذا .

وقد ادى كل هذا الى ظهور مدارس عدة تحت اسم التربية التقدمية نكتفى منها بثلاثة نقط وهى :

١) المدرسة التى يدور نشاطها حول الطفل .
٢) المدرسة المتكاملة .
٣) مدرسة المجتمع المحلى .

المدرسة التى يدور نشاطها حول الطفل :

وهى المدرسة التى تعد فيها دوافع وميول الطفل اساسا لبرامج المدرسة ، وهى فى هذا تسير على اساس الحرية غير المقيدة التى تنادى به الفلسفة الطبيعية ، والهدف الاساسى للتربية فى هذا المدارس هو تيسير اقصى نمو لفردية كل طفل ، وينظر الى هذا النمو على انه متلائم كليا وبطبيعته مع النمو الاجتماعى .

ومنهج هذه المدرسة منهج غير نظامى ، ولكن العمل فيها مع ذلك ليس عشوائيا ، وبالرغم من ان هذه المدرسة تتجنب برامج الدراسة الموضوعة ، وبالرغم من انه لا تضع اهدافا مقدما ، الا انه هناك اهدافا عامة ، كما توجد طريقة للمعالجة ، فالعادات والاتجاهات والمعارف العامة التى يتوقع الحصول عليها ، موجودة فى ذهن القائمين على الاطفال ومجهودهم موجه الى امداد هؤلاء الاطفال بانواع النشاط والادوات التى يحتاجونها فى كل مرحلة من مراحل نموهم ، والاتجاه العام فى مثل هذه المدرسة هو اعطاء الفرصة للاطفال ليلعبوا ويعملوا ويدرسوا فى مجموعات مع ملاحظة اتجاتهم وميولهم اثناء اللعب او العمل ، وخلق المواقف التعلمية التى تساعد على نموهم ، والتوجيه الزائد من المدرس لاطفال فى هذه المدرسة غير مرغوب كثيرا ، لانه يقود الى سيطرة المدرسين ، والى اجبار التلاميذ على تعلم أشياء محددة ، وغالبا ما يؤجل حصول الاطفال على المهارات اللازمة ، كالقراءة والكتابة ، ودراسة المواد

الدراسية الى ما بعد السنتين الاولين من حياة الطفل فى المدرسة ، وفى مدرسة شهيرة من هذه المدارس حلت انواع النشاط الاتية محل المنهج العادى : التمرينات البدنية ، دراسة الطبيعة ، والموسيقى والاشغال اليدوية ، ورواية القصص والثقافة الحسية ، والمفاهيم الاساسية للاعداد ، والتمثيل والالعاب . .

وكلف الاطفال الاكبر سنا فى المجموعة برسم الخرائط ودراسة الجغرافيا الوصفية .

المدرسة المتكاملة :

لم توضح المدرسة التى يدور نشاطها حول الطفل أثر الثقافة الاجتماعية فى تكوين شخصية الفرد ، ولذلك بدت اهمية التعرف على هذا الاثر ، كما بدت اهمية التوفيق بين أهداف الفرد ومطالبة ، ـ وأهداف المجتمع ومطالبة ، وأصبح يطلق على المدارس التى توفق بين الاتجاهين فى مناهجها واساليب الحياة بها اسم المدارس ـ المتكاملة ، ويقرر انصار هذه المدرسة ان اتجاههم هذا هو الاتجاه الصحيح ، لان عملية الحياة والنمو الانسانى ، لابد ان تشمل الافراد وان تشمل الوسط الاجتماعى الذى يعيشون فيه ، لان فردية الافراد وشخصايتهم لن تتكشف ، ولن تتكشف ، ولن تنمو وتتكامل الا إذا وجدوا فى مجتمع ، كما ان المجتمع لن تقوم له قائمة الا اذا وجد الافراد .

ويرى انصار هذه المدرسة ان التكامل لا يتحقق الا اذا وجهت المدارس عنايتها للنواحى الثلاث الاتية :

١) اعتبار ان الديمقراطية هى الفلسفة التى تقوم عليها الحياة المدرسية ويعنى هذا تشجيع النمو الكامل لكل فرد ، وتشجيع المعيشة والعمل سويا ، والمشاركة فى الاهداف ، كما يعنى التناول الحر للاراء فى المشكلات الانسانية ، والتحرر من السلطات الضاغطة واحترام الاختلاف فى الاراء ، والتسامح مع الاخرين . ويجب ان يظهر هذا المبدأ الديمقراطى فى كل نواحى الحياة فى المدرسية ، فيظهر فى ادارتها ، وفى طرق التدريس بها ،

وفى العلاقات القائمة بين الاشخاص فيها .

٢) دراسة الثقافات المعاصرة فى ازمتها واماكنها المختلفة ، مع توجيه العناية الخاصة لفهم العلاقات بين النواحى الاقتصادية والسياسية والفنية والاخلاقية والدينية .

٣) العناية بتوجيه الشباب ، وذلك بان تقدم المدرسة للشباب ـ الامكانات الكافية التى تساعدهم على التعرف على ذاوتهم وعلى الاستفادة من قدراتهم الى اقصى حد ، ويشمل هذا التوجيه التوجيه المهنى ، والتوجيه للتوافق مع الاسرة ومع الجنس الاخر ، ومع الاصدقاء ، كما يشمل التوجيه مناقشة المشكلات ـ الدينية والاخلاقية ، ومساعدة الشباب على تكوين فلسفة معينة فى الحياة .

ويرى «ركس» ان منهج المدرسة المتكاملة يجب ان يحقق النواحى الاتية :

- دراسة التلاميذ للبيئة الطبيعية بما تشمله من علاقة الانسان بالطبيعة ، ودراسة الوسائل التى استخدمها ليلائم بينه وبينها .
- دراسة التلاميذ لنموهم البدنى والعاطفى وتعريفهم بكيفية الحصول على الضروريات الاساسية لهم ، وكيفية قضاء اوقات فراغهم واوقات لعبهم ، والالمام بالانواع المختلفة للنشاط الاجتماعى .
- دراسة التلاميذ للبيئة الاجتماعية والثقافية .
- دراسة التلاميذ للفنون المختلفة التى يستخدمها الانسان للتعبير عن نفسه .

مدرسة المجتمع المحلى :

وقد ظهرت مدرسة جديدة فى السنوات القليلة الماضية ، وهى مدرسة المجتمع المحلى وهى تختلف فى مفهومها عن المدرستين السابقتين فى ان نشاطها يدور حول المجتمع المحلى ، والمساهمة فى حل مشكلاته ومطالبة .

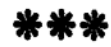
ويرى انصار هذه المدرسة ، ان المدرسة يجب ان تكون هيئة لتحسين حياة المجتمع المحلى الذى تعد جزءا منه ، ولا تهتم هذه المدرسة بدراسة المشكلات الاجتماعية بوجه عام بقدر اهتمامها بدراسة الحاجات الصحية والترويحية والمهنية للمجتمع المحلى الذى توجد فيه ، ففى نظر انصار هذه المدرسة ، يعد المجتمع المحلى معملا مليئا بالمشكلات الثقافية والوطنية والاقتصادية والاجتماعية التى يمكن ان تستخدم كبرنامج عملى لكل مدرسة .

ولا تختلف النظرية التربوية التى تقوم عليها هذه المدرسة عن النظرية التربوية التى تقوم عليها المدارس التقدمية الاخرى ، فهى تؤمن ان الحياة تربى ، وان التربية يجب ان تقوم على الخبرة وعلى حاجات الفرد والمجتمع .

وهى تسعى لتنمية قدرات تلاميذها فى مواقف اجتماعية ذات قيمة كما ان عملياتها تقوم على اسس ديمقراطية . وفيما يلى بعض مقتطفات من منهج احدى مدارس المجتمع المحلى :

يجب ان يتلاءم برنامج المدرسة مع الحاجات الخاصة للمجتمع المحلى ، لا ان يتصل بالبرامج التقليدية المنظمة ، واجبه نشاط المجتمع المحلى هو العمل الذى يحصل منه الاطفال على الخبرات المربية ، ولذلك يجب ان يشترك الاطفال فى النشاط الزراعى والاجتماعى وفى المشروعات الوطنية ، ورعاية المنزل وذلك تحت توجيه وقيادة المدرسين .

وهذه يعنى ان تستمد المدرسة خبراتها من واقع الحياة فى المجتمع المحلى ، فالفنون الصناعية ، والمتاحف والمكتبات ، ومشكلات المواطنين . . وغيرها ، يجب ان تكون محور النشاط فى المدرسة ، وبذلك يدور منهج المدرسة حول مشكلات الحياة اكثر من دورانه حول المواد الدراسية .



الباب الثانى

تنظيمات المناهج

ويتضمن :

الفصل الخامس : منهج المواد الدراسية

الفصل السادس : منهج النشاط

الفصل السابع : المنهج المحورى

الفصل الثامن : الوحدات

مقدمة عن التنظيمات المنهجية

أولا ـ مقدمة

التربية ـ كما نحس ونلمس ـ لا تحدث فى فراغ ـ وانما هى تعنى بتأسيس الافراد وتنشئتهم الذين هم لبنات بناء المجتمع . . . وهذا المجتمع يمر بأطوار نمو مختلفة ، وتؤثر فى نموه مجموعة من القوى المساعدة على النمو ، ومجموعة من القوى المضادة للنمو ، والمعوقة لطاقاته . . وبهذا يقع العبء على التربية فى اعدادها للافراد وفى توجيه الانماط السلوكية المرغوبة فيتطلب منها اعداد مناهج مناسبة على اسس سيكلوجية تراعى فيها الدارسين نفسيا واسس اجتماعية تتفق مع حاجات المجتمع وقيمه وعاداته وتقاليده . واسس ـ فلسفية تتفق والنظريات التربوية التى يقوم عليها النظام التربوى ، وعلى ذلك يمكن القول ان نظريات المناهج أو «ادلة تنظيمها» تتصف بالتبعية ، وتتصف بالقيادة ، وتبعيتها ناشئه من انها تأتى معتمدة على نظريات مختلفة فى العلوم الانسانية ، وفى العلوم الطبيعية ، وفى العلوم الاجتماعية ، اما قيادتها فتنشأ لانها تؤدى الى ايجاد نظريات مختلفة فى التصميمات او القرارات .

وفى المحتوى او المكونات (   ) وفى الاجراءات   وفى غير ذلك .

وفى تصورنا فان هذه «الدلائل » أو «الادلة» لتنظيمات المنهج تأتى فى المجال المعرفى المعاش نتيجة المرور فى خطوات متتالية :

ـ الخطوة الاولى : هى وضع افتراضات فلسفة وأسس علمية اعتمادا على المعارف المجموعة والمظاهر المتاحة عن المادة، والدارس والمعلم والمجتمع ، والعالم أجمع .

ـ الخطوة الثانية : هى وضع افتراضات نظرية اعتمادا على الافتراضات الفلسفية وهذا النوع (النظرى) من الافتراضات يختلف عن النوع الثانى

(الفلسفى) فى الدرجة وليس فى النوع .

- الخطوة الثالثة : هى وضع فروض نظرية يتم من خلالها مناقشة الاسباب التابعة باسلوب (بما ان كذا . . . فان كذا) - ويرتبط ذلك البحث عن نظريات الاداء او طرق التعبير اللازمة عن هذه الخطوات الثلاث معا عمليا .
- الخطوة الرابعة : هى الفحوص التى يتم عن طريقها التثبت من صلاحية التنظيم ، او عدم صلاحيته وهذه الخطوة تعتمد على التجريب .
- الخطوة الخامسة : هى الافادة من الشواهد المتاحة اثناء التجريب ، ومن المعارف الجديدة الناتجة عنه فى وضع افتراضات أخرى جديدة . . . وهكذا .

ونود هنا الاشارة الى اننا استخدمنا لفظة «دليل» ليس بمعناها الشائع الذى يوضح كيفية وضع مستويات لمحتوى منهج معين وانما استخدمناها كمؤشر لتوضيح تركيب هذا المنهج فلفظة «دليل» كما نرى تدل هنا على مفهوم شكل المنهج - فنحن نقول مثلا «منهج المواد» ومنهج النشاط ، والمنهج المحورى . . الخ . . .

وقبل ان تتناول بالتفصيل بعض تنظيمات المناهج الشائعة يهمنا ان نذكر بعض الاسس التى نرى اهميتها عند تنظيم المنهج ، حتى يستطيع الدارس ان يفيد من دراسته فى التعرف على افضل التنظيمات وانسبها لعمله .

- ان عملية التنظيم هى الوسيلة التى تحدد وتوجه الخبرات المرغوب دراستها ، وتشير الى ترابط عناصر العملية التعليمية التربوية ، وكيفية ترابطها وتكاملها فى نسق واحد قائم بذاته .
- ان عملية التنظيم هذه لابد ان تعنى بالخبرات ، وهذه الخبرات المعينة ليست ارتجالية ، او قائمة على اختيار ليس محسوبا ، وانما حسبما نعتقد تراعى أمورا ثلاثة هى :
- المحافظة على الشخصية او الذات .

ـ تحقيق الدوام او الاستمرارية .

ـ تحقيق التقدم .

وانه لهذه الاسباب كان رجال التربية وفلاسفتها يشحذون الهمم ويبتكرون ، ويجربون حتى كانت هذه النظريات عن التربية وتنظيمات للمناهج .

وقد اختلفت الاراء بين المربين على : من ينظم المنهج ؟ هل تكون هذه مسئولية المربين الكبار وحدهم ؟ هل يشترك معهم المعلمون ؟ وهل هناك دور للناشئة الدارسين ؟ وهل لاولياء الامور حق الشركة فى تخير المناهج ؟ ، ام ان هؤلاء جميعا لابد لهم من المساهمة فى وضع المناهج وفى تنظيمها ؟ . . . الخ وللاجابة على هذه التساؤلات سوف نجد العديد من المبررات ، كل تبعا لفلسفة معينة يعتنقها المجيب . . . ولكننا هنا نرى ، انه على الرغم من ان وضع المناهج ـ وتنظيمها يتم الان فى معظم دول العالم بطريقة مركزية ، ويمثل ذلك عبئا على من يطلق عليهم لفظ (خبراء مناهج) من المتخصصين كل فى مادته الا ان الاتجاة الان ينادى باهمية وضع كل من يهمهم الامر فى الاعتبار عند تنظيم وتخطيط المناهج على اى مستوى من المستويات .

فالدارسون لابد ان يكون لهم دور ويبدوا فى ان هؤلاء هم سبب التنظيم ، وهم سبب قيام الهيكل التعليمى كله . فينبغى اذن ان نتعرف على ما يشبع لهم الحاجة والرغبة ، وينبغى كذلك ان نتعرف على ايسر طريقة لتنظيم الخبرات المطلوبة بناء على سلوكهم ـ بالدراسة والمقارنة ـ وعلى امكانية هذه الخبرات ، ليس فى تعليم الافراد فقط ، وانما جعلهم قادرين على التعلم دائما . . وقد يتصل بهذا مفهوم «التربية مدى الحياة» او ما نطلق عليه «التربية المستمرة» .

فالخبرة مسلسلة متصلة الحلقات ، وكل منها مبنية على خبرة تتعدل بخبرة . وتؤدى كذلك الى خبرة جديدة .

ان عملية التنظيم لابد ان تتضمن خطوات تحويل القيم المكتسبة من

الخبرات الى سلوك اجرائى ممارس ولا نهائى ، ذلك ان هذا هو المنطق الطبيعى لنباء حضارة جديدة لان الهدف الاكبر والاسمى لكل أمة فى تربية أجيالها الصاعدة هو تخليد شخصيتها .

ان عملية التنظيم لابد ان تكون واضحة ، وواقعية ، ومفهومة ، وسهلة التنفيذ . ويعنى هذا ظهور الاركان الاساسية لنوع التنظيم وارتباطها بالحياة التى يعيشها ، وامكانية تحويل كل ما تم تنظيرة الى مسالك اجرائية مناسبة بعيدا عن مواطن النقد التى قد تدفع المنفذين من معلمين وموجهين الى معارضته .

ان عملية التنظيم لابد ان تستند الى رسالة انسانية او اساس فلسفى يبرز فى المناهج مع توضيح ما تنطوى عليه من عناصر خاصة بها ، وخاصة بالتراث الحضارى العالمى .

وبعد هذه الالماحة السريعة عن اسس التنظيم - يتضح لنا اكثر ان الغاية من التعليم ليست هى مجرد توصيل معلومات الى الدارسين ، وانما المشاركة المثمرة فى حياة المجتمع ، كما يتضح لنا ان الدارس كائن فعال ، وانه يتعلم وينمو عن طريق فاعليته ونشاطه المنبعث من ميوله وتوجيه معلمية بغية ايجاد مجتمع يتميز بمميزات معينة .

ولا شك ان كل جماعة من الجماعات فى اعدادها للافراد انما تسعى لان يتشرب افرادها عقيدة هذه الجماعة ، وقيمها ، وعاداتها ، وتقاليدها .

* والمعلمون لابد ان يكون لهم دور لانهم يحتكون بالدارسين ويشعرون بهم عن قرب وهم الذين ينفذون هذا المنهج او ذاك . اليس من الافضل اذن ان يشترك كل منهم او ممثلين عنهم فى وضع المنهح وتنظيمه ؟ .

اليس من الاجدى ان يتم تجميع وتخطيط الخبرات بوساطة من يعيشون فيها ؟ وهم :

* أولياء الامور ، وكذا باقى افراد المجتمع لابد ان يكون لهم دور لانهم اقدر على تحديد وتقرير انواع السلوك التى تعد مرغوبة ولازمة فى مجتمعهم لانهم يحتكون بالدارسين فى حياتهم العادية الواقعية خارج جدران المدرسة

ويلمسون دون فواصل سلوكهم ونتائجه .

* والمتخصصون ـ والخبراء ـ لابد ان يكون لهم دور ، بل هو الدور الاساسى ، فمن المفروض انهم طافوا بخبرات متعددة ، واجروا تجارت كثيرة ، واطلعوا على تجارب الاخرين ، ثم هم فى الاصل معلمون وموجهون ، او هم من اساتذة الجامعة ، وعلى ذلك يكون لهم دور فى بلورة الخبرات وتنظيمها وفقا لاصول معينة وبناء على دراسات لخبرات كل من الدارس ، والمعلم ، والمجتمع بافراده .



الفصل الخامس

تنظيمات المناهج

١ ـ منهج المواد الدراسية .
٢ ـ منهج النشاط .
٣ ـ المنهج المحورى .
٤ ـ الوحدات .

منهج المواد الدراسية

يعد منهج المواد الدراسية من اقدم المناهج وأرسخها وأكثرها قبولا ، وأوسعها انتشارا فى المدارس ، وفى هذا التنظيم نجد ان المادة الدراسية هى حجر الاساس وكذلك فى التخطيط ، وذلك لان المعرفة تنظم فى شكل مواد دراسية ينفصل بعضها عن البعض الاخر ، او قد يسمح باقامة علاقات بين البعض منها .

ومن المفيد ان نعرف ان اصول (منهج المواد الدراسية) يعود الى مدارس الاغريق القدماء حيث كانوا يقدمون ما يعرف «بالفنون السبعة الحرة» وكانوا يقسمونها الى قسمين :

- ثلاثيات : وتشمل فنون الكلام من نحو ومنطق وبلاغة .
- ورباعيات : وتشمل الحساب والهندسة والفلك والموسيقى .

وقد مر منهج المواد الدراسية (باطوار نمو ثلاثة) الاول (المواد المنفصلة) ، والثانى (المواد المترابطة) والثالث (المجالات ـ الواسعة) . وفيما يلى سنتحدث بشىء من التفصيل عن كل منهم .

(أ) منهج المواد المنفصلة

تعتبر المادة الدراسية اسهل الطرق فى التنظيم المنطقى للتراث الثقافى حيث يقوم الاخصائيون بتنظيم المقررات ـ او محتوى المنهج بحكم خبراتهم الطويلة فى بحث هذه المواد ويحكم تعرفهم الدقيق بارتباط الحقائق العلمية والاسس والمفاهيم المتعلقة بالمادة الدراسية حتى يمكن وضع هذا كله فى نظام منطقى معين ، وعلى ذلك تتصف هذه المواد الدراسية بانها تضم مجموعة منظمة مرتبة ترتبيا منطقيا للحقائق المختلفة تبعا لعمليتها ، وتبعاد لزمنيتها ، وقد اخذ المدرسة هذا التنظيمات واعتبرتها الاساس الاول لتنظيم الخبرات التعليمية التى يجب ان يكتبها الطلبة الدارسون .

وبطبيعة الامر - فى مجال العلوم الانسانية - كان لهذا التنظيم مؤيدون ورافضون ولك منهم مبررات . نوجز بعضها فيما يلى :

آراء المؤيدين :

ان المواد الدراسية طريقة سهلة ومنطقية فى تنظيم وتفسير المعارف والحقائق : فكل فرد منا يميل الى تجميع معلوماته بطريقة معينة فى نظام يوافقه.

ويتطلب هذا انظمة جاهزة للمواد حتى لايفوت الفرد جزءا من المعارف سبق الافادة منه وعلى ذلك يرى هؤلاء المؤيدون ان المواد الدراسية المنظمة، والمبوبة فى نمط منطقى معين تمثل اساسسا صالحا مرغوبا فيه لتنظيم الخبرات التربوية فى المدرسة اذ ينادى اولئك ان الدراسة المنظمة للمعارف الانسانية عن طريق المواد الدراسية، هى افضل الطرق وانسبها لمساعدة الدارس على ان يبنى حصيلته من المفاهيم والمعارف والقوانين والنظريات. كما انهم يؤمنون باستخدم المواد الدراسية، هى افضل الطرق وانسبها لمساعدة الدارس على ان يبنى حصيلته من المفاهيم والمعارف والقوانين والنظريات. كما انهم يؤمنون باستخدام المواد الدراسية التى تمثل مجموعة منظمة من الخبرات الانسانية الماضية او التراث الثقافى فى تفسير الخبرات الحالية اذ انهم يفترضون ان لدارس سيستخدم هذه المعارف المنظمة لتفسير خبراته الحالية والمستقبلة كما انها ستساعد على حل المشكلات التى تواجهه فى حاضره ومستقبله.

ان المواد الدراسية انسب التنظيمات لتحدى القدرات العقلية فيرى هؤلاء ان اهتمام المادة الدراسية بالتجريد وتفهم الافكار المجردة وحفظها يستطيع ان ينمى قدرات الدراس على التفكير المنطقى. ان ان هذا الاهتمام بالتجريد ليس وليد العشوائية وانما هو امر مقصود لتحدى قدرات الفرد الفكرية، اذا لم تمده المدرسة بهذه الخبرات فقد حرمته من استخدام عقله فى نهل المعارف وفى حل المشكلات الحياتية المختلفة. ويؤكد هؤلاء ان الرياضيات والعلوم الطبيعية مثلا تنمى التفكير المجرد فتستثير التفكير بطريقة فعالة منتجة وتعود الدارس على انواع التفكير المطلوبة.

ان المواد الدراسية اكثر التنظيمات اتفاقا مع مفاهيم التربية الاساسية الترابطية وذلك لان هذا التنظيم وليد افكار ودراسات من رجال التربية الترابطيين الذين يؤمنون بدراسة المواد دراسة مرتبه ترتيبا منطقيا، ويتوقعون من الدارسين والمدارس ـ المؤمنين بالترابطية ان يلموا بالكثير من "المعارف والمعلومات والحقائق عن العالم فى تطورة وبدون ان هذا لابد ان يتم بقوة معينة تتمثل فى وضع المقررات بصيغة لايتم اكتساب المعارف الا عن طريقها .

ان المواد الدراسية افضل التنظيمات عرضا للتراث الثقافى :

يرى المؤيدون ان هذا التنظيم يتيح للدارسين اكتساب خبرات فى بعض سنين عرفها السابقون فى قرون طويلة . وكنتيجة لهذا يمكن للاجيال الحاضر اراء المعارضين يلاحظ المعارضون ان استخدام مثل هذا النظام المنطقى المعد من قبل يؤدى الى بالدارس الى التعلم بهدف الحفظ دون ان يكون لما يحفظه الدارس معنى أو قيمة وظيفية او اجرائية فى خبرات اليومية اذا انه يقوم بحفظ وتسميع اكثر من النظريات والقوانين والحقائق البعيدة عن خبراته الحقيقية فى الحياة .

ان انفصال المواد الدراسية بعضها عن بعض يؤدى الى أن الحصيلة النهائية للتدريس هى الاستقبال السلبى للافكار المتناثرة التى لايصل بينها اى شعار حيوى. ولذا يرى المعارضون ان تكون الافكار الرئيسية التى نقدمها للدارس قليلة وذات اهمية، كما يجب ان تكون فى صورة مترابطة متكاملة أى لابد ان نمحو انفصال المواد بعضها عن بعض لانه لاتوجد سوى مادة واحدة للتربية هى الحياة بكافة مكوناتها وجميع مظاهرها وان الدارس حينما يجابه مشكلة ما فانما يحاول حلها ككل متكامل مستخدما فى ذلك معارفة ومفاهيمه وطرقة المتمايزة فى التفكير واتجاهاته، وبغض النظر عن الترتيب المنطقى للمادة او للتقسيمات المنطقية للمواد. وبغض النظر عن الفواصل المصطنعة بينها .

ان منهج المواد المنفصلة لايعترف بامكانيات الدارسين الذاتية. وذلك

لان هدف الدراسة هنا هو تلقين اشياء لاينتقل الدارس الا اذا استوعب قدرا كافيا تعينه المدرسة من هذه الاشياء سواء أكانت حقائق او نظريات او قوانين. ويؤمن الكثير من المعارضين ان ارغام الطفل على متابعة المواد الاكاديمية التى لاتمس صميم حياته، والتى لايستطيع استساغة ترتيبها المنطقى، قد يؤدى فى كثير من الاحيان الى اعاقة نموه نموا قد تتحدى قدراته الى ان يشعر بالاحباط والفشل.

ان منهج المواد الدراسية يفقد الدارسين ـ احيانا ـ لملكة القدرة على التفكير، لان هذا المنهج يهتم بالحصيلة النهائية لخبرات السابقين، دون الاهتمام بالخطوات التى اتبعت فى الوصول الى تلك الحصيلة. ومما لاشك فيه ان وضع الدارس موضع المتلقى دائما يدفعه الى كثير من الركود وعدم التفكير فيما يعرض عليه من مشكلات، والى عدم نقد اى منها نقدا موضوعيا صحيحا ولاشك ان العقلية السلبية التى يتمتع بها الكثير من الدارسين والمعلمين وغيرهم نتاج ذلك المنهج التقليدى الذى يفترض ان المواد الدراسية ستساعد على التفكير وتدريب العقل. ومهما اكثر المعلم من شرحه وتفسيره فان ذلك لايسمع للدارس بان يحس بالمشاكل التى تواجهه وان يحدد تلك المشاكل ويفترض لها الفروض ويحاول جمع البيانات اللازمة ويحللها ليستخلص منها النتائج التى تؤيد او تدحض تلك الفروض. (وهذه اهم خطوات التفكير العلمى)، ظنا من واضعى المناهج ان حفظ القوانين والنظريات سيساعد على التفكير المنطقى المنظم.

ان منهج المواد المنفصلة يهمل دراسة المشكلات الاجتماعية السائدة وبعد ذلك أمرا خطيرا فى منهج الموادوذلك لان المواد تدرس على انها كافية بذاتها فى عرض المشكلات. ويعنى هذا تدريسها منفصلة عن الحاضر الحى وذلك يبدوا لنا فى ان اختيار المواد الدراسية اما مبنى على تقليد معين، او لان الطبقة المتعلمة فى الجيل الماضى كانت على علم ودراية بتلك المادة، او لان الفئة القليلة من الطلبة ستجنى فائدة مامن تلك المواد فى الدراسات أو المراحل التعليمية التالية.

ان منهج المواد الدراسية المنفصلة لايحقق القيم الديمقراطية فاذا كانت الديمقراطية تؤمن بقيمة الكائن الحى الفرد، وبذكائه، وبقدراته على التعلم، وانها تختلف عن قدرات وذكاء اى شخص آخر واذا كانت الديمقراطية تؤمن بالتفكير التعاونى المتبادل. واذا كانت الديمقراطية تؤمن باشتراك الدارس فى اختيار الخبرات وفى تقويم نتائج التعلم اذا كانت الديمقراطية تؤمن بكل ذلك، فمن الواضح ان المنهج التقليدى لايشجع مثل هذا الاتجاه ذلك لانه يؤمن بأن تلك القيم الديمقراطية هى غايات فى حد ذاتها وليست سبلا لتوفير الحياة مشبعة للجميع. وفى الواقع فان الديمقراطية اسلوب للحياة، نخبرها بانفسنا، ونعدل من سلوكنا اليومى تبعا لممارستنا لقيمها فى المدرسة وفى المنزل ومع الجامعة كلها. وهذا مالا يؤمن به منهج المواد الدراسية.



من هذا العرض المركز لمنهج المواد المنفصلة بين المؤيدين والمعارضين نجد ان هذا النوع من التنظيمات استمر، وسيستمر مدة طويلة لما يمليه المجتمع على المربين من ضغوط ومطالب نحسها جميعا، وبالتالى فلابد اذن ان نبحث عن موجبات او عوامل تسهم فى ترشيد هذا التنظيم وتساعد على تنفيده بصورة اكثر فاعلية فى المجال التعليمى. من هذه الموجهات مثلا :

ـ اتساع رقعة المدارس. بحيث تخصص حجرات لكل مادة دراسية ففى حجرة الرياضيات توجد لوحات للرسم وادوات للعرض والمقارنة واجهزة اسقاط لتوضيح عمل المعلم امام المجموعة.. وفى حجرة الطبيعة يجد المعلم الادوات التى يستخدمها فى اجراء تجاربه والاجهزة القياسية التى تضبط له ادواته وتمكنه من تجويد عمله.. الخ.

ـ تمهين جميع العاملين فى مجال التدريس وذلك باعطائهم ـ لغير التربويين ـ جرعات تربوية دورية وملائمة لمستوياتهم يتعرفون فيها على طرق التدريس المختلفة التى يمكن استغلالها فى عرضهم لمواد تخصصهم. مع تدريب هؤلاء المدرسين على التعمق فى مواد التخصص.

ـ عمل التيسيرات اللازمة للربط بين المدرسة ومصادر المعرفة الاخرى فى

المجتمع من مصانع ومستشفيات، ومؤسسات اخرى حيث يمكن ان يؤدى هذا الاحتكاك المباشر الى تحقيق فائدة اكبر وعائد اكبر للعملية التعليمية.

- مراعاة الاسس السيكلوجية قدر الامكان فى تنفيذ المنهج، ويقتضى هذا الربط بين الخبرات وبين الطاقات لان الناحية السيكلوجية لاية خبرة تتدرج مع اتساع مدى تلك الخبرة، فهى تشير الى الخطوات التى يجب ان تتخذ فى اكتساب الخبرة. والى فترات الطمأنينة والقلق التى يمر بها الفرد والى اساليب تعزيز سلوكه والى جدوى الثواب والعقاب... الخ.

●●●

ونظرا لما وجه النقاد الى منهج المواد الدراسية المنفصلة، واعتمادا على التجارب والبحوث المختلفة فى مجال التربية عموما، وفى مجال المناهج على وجه الخصوص كانت التعديلات فى منهج المواد الدراسية فظهر مايسمى (منهج المواد المترابطة) وظهر مايسمى (منهج المجالات الواسعة).

ب - منهج المواد المترابطة

يتميز هذا التنظيم بربطه بين مادتين او اكثر فيما بينها دون انفصال، فيدرس الادب مرتبطا بالتاريخ مثلا. وذلك عن - طريق قطعه من الشعر أو النثر تحكى حكاية سالفة او تبين وقعة حربية معينة وكذلك يمكن دراسة الميكانيكا مثلا مرتبطة بالفيزياء ويعلم التاريخ ويعلم البيولوجى.. فالفيزياء توضح التطبيق النظرى باسلوب تجريبى، والتاريخى يوضح تطور الادوات المستغلة او تطور التجريب نفسه، وعلم البيولوجى يمدنا بامكانيات الدارس والمقارنة مثلا بين مايحدث داخله ومايحدث داخله ومايحدث الة. الماضى ودراسة صفوف محاولات لها وفى التنبوء بمشكلات الواقع والمعوقات العالقة بها.. الخ.

اما الناقدون فيرون ان مثل هذا التنظيم يعطى للدارسى معرفة اجماليه عن المواد الدراسية اى فورا خارجية لاتصل الى صلب المادة او الى نواحيها ورواقدها. وبالتالى فان هذه المعرفة المجردة قد تؤدى بالدارس الى عدم الفهم او الاستيعاب لان - التعرف على أى مادة يتطلب التعرف على المواد الاخرى،

والتعرف على المواد الاخرى يكون سطحيا، وكذلك فيؤخد على هذا التنظيم عدم الترتيب المنطقى فى عرضه لبعض المواد.

وبالرغم من ان منهج المجالات الواسعة لاقى نقدا كثيرا الا انه الان اشبع التنظيمات فى اغلب المدارس وبالاخص فى المرحلة الاولى من التعليم.



الفصل السادس

منهج النشاط

منهج النشاط

نشأتها وتطورها :

بالرغم من أن المفهوم الاساسى لمناهج النشاط ذو تاريخ طويل، الا انها لم تستخدم بصفة عامة قبل عام ١٩٢٠ الا ان جون ديوى قد استخدام تعبير «برنامج النشاط» فى اول مدرسة تجريبية انشأها فى سنة ١٨٩٦ ملحقة بجامعة شيكاغو، وكمحاولة تعاونية بين الاباء والمدرسين والمربين تحت ادارته.

وقد قام منهج هذه المدرسة على اربعة من الدوافع انسانية : اولها الدافع الاجتماعى الذى يظهر فى رغبة الطفل مشاركة خبراته مع من حوله من الناس، وثانيها : الدافع الانشائى الذى يظهر فى لعب الطفل للبحث والتجريب كما يظهر فى قيامه بعمل بعض الاشياء لمجرد الرغبة فى معرفة مايحدث نتيجة لعملة، وأخيرا الدافع المعبر كما يظهر فى تعبير الطفل عن ميوله الانشائية وفى اتصاله بغيره من الاطفال.

ويرى ديوى ان نمو الطفل وتطوره يتوقف على استخدام هذه الدوافع الاربعة استخداما نافعا. وقد جعل ديوى محور نشاط المدرسة يدور حول «حرف» وليس حول المواد الدراسية المنفصلة وكانت هذه الحرف هى الطهى والحياكه والتجارة.

وعمل الاطفال فى هذه الحرف يختلف كثيرا عن عمل الكبار فيها كصناعات وحرف مختلفة فهى فى رأى ديوى تعبر عن العلاقات الرئيسية للانسان بالعالم الذى يعيش فيه. وهى تتضمن النشاط الذى يبذله للحصول على الطعام، والملبس والمسكن، وهى الوسائل التى تهىء الظروف التى تنمو وتتطور فيها القيم العليا للحياة وتتطلب هذه الحرف ممارسة يدوية كما تتطلب نشاطا عقليا. فهى تعطى الفرصة للاطفال لتشكيل الاشياء والعمل بايديهم من ناحية كما تعطيهم فرص التخطيط والتدبير والتجريب من ناحية اخرى ولاتدرس

هذه الحرف فى وضعها المعاصر فحسب بل فى مختلف العصور الثقافية للتاريخ الانسانى من العصور البدائية الى العصر الحاضر وهكذا تكون الدراسة خصبة وعميقة ومليئة بقيم الحياة الاجتماعية وكان ديوى يرى ان هذه الحرف هى الوسائل التى يمكن التغلب بها على عزلة المدارس التقليدية عن الحياة. فالخبرات التى تنتج عن دراسة هذه الحرف خبرات نافعة فى الحياة اليومية للاطفال. كما ان الخبرات التى يحصل عليها التلميذ من بيئته خارج المدرسة يمكن استخدامها فى العملية التربوية.

وكان منهج الثلاث سنوات الاولى ـ فى مدرسة ديوى ـ يفسح المجال للعب الاطفال فى خلال السنوات الاولى من حياته المدرسية من تقليده لاعمال الكبار الذين يعيش معهم فى المنزل الى تقليده لاعمال الناس الخارجيين الذى يساهمون فى تسيير دفة الحياة اليومية للمنزل. وتمتد ميوله تدريجيا الى انواع نشاطهم، والى مايقومون به من اعمال او مايصنعونه من اشياء او مايشترونه. ويتتبع الاطفال الاطعمة حتى يصلوا لمصادرها، كما يتتبعون المنتجات الخشبية والملابس حتى يتبنوا مواردها الخام.. ويرى الطفل منذ البداية فى الورشة الطرق الصحيحة لمسك المنشار او السحج وذلك فى اثناء قيامه بعمل شىء من قطعه الخشب هذه او تلك يعبر به عن افكاره. وفى حجرة النسيج يتحسس الصوف والقطن والحرية الخام ويقارنه بقماش معطفة او برداء امه اللامع. ثم تبدأ الاسئلة «كيف» ولماذا تدور فى ذهنه، ويرغب فى ايجاد حل لها. وفى كل انواع النشاط التى يشترك فيها الطفل والتى ملاءت يومه الدراسى، من غزل ونسج وطهى وعمل فى الدكان وعمل للنماذج والاشتراك فى التمثيل والمحادثة ورواية القصص او المناقشة، فان الطفل يكون متفاعلا وبهذا ويحصل على كثير من المعرفة عن الادوات المستخدمة وعن اسلوب العمل السائد.

ولايبذل فى مدرسة ديوى اى مجهود لاجبار الطفل على تعلم المهارات الرئيسية ـ القراءة والكتابة والحساب ـ فى سن السادسة او السابعة، ذلك لانه كان يرى الا يتعلم الطفل اى مهارة الا اذا احس بحاجة لتعلمها. ولذلك لم يكن الاطفال يجهرون على تعلم القراءة والكتابة والحساب، الا بعد ان يحسوا

بضرورة تعلمها اثناء ممارستهم لانواع النشاط المختلفة للحرف.

مدرسة ميريام التجريبية :

اما مدرسة ميريام الابتدائية الملحقة بجامعة ميسورى والتى أنشأها فى سنة ١٩٠٤، فلم يكن منهجها يحتوى اى مواد دراسية تقليديه. وتقم الدارسه بها الى اربعة اقسام. الملاحظة واللعب والقصص والعمل اليدوى. ويقوم المنهج على عدة مبادىء رئيسية منها :

١ ـ ان منهج المدرسة يزود التلاميذ بحاجاتهم الفردية اولا، ثم يزودهم بعد ذلك بالضرورى لحاجاتهم فيما بعد.

٢ ـ ان المنهج يدور حول انواع مختلفة محسوسة من النشاط اليومى للاطفال والكبار وليس حول المبادىء والتعميمات التى تتميز بها المواد الدراسية التقليدية.

٣) أن المنهج يراعى الفروق الفردية الكبيرة بين الأطفال، وذلك حتى يمكن اشباع اذواقهم ودراستهم المختلفة.

٤) أن المنهج يعرف الأطفال بعمليات العمل وبكيفيه الافادة من أوقات الفراغ.

ويقوم التخطيط العام لمنهج مدرسة ميريام على الأسس الآتية :

١) فى الملاحظة يلاحظ الأطفال فى السنتين : الأولى والثانية حياة الزراع، وحياة الحيوانات كما يلاحظون الناس والأرض والسماء. ويلاحظون فى السنتين الثالثة والرابعة الصناعات وأنواع النشاط المحلية، كما يلاحظون فى السنتين الخامسة والسادسة الصناعات الموجودة فى العالم. ويلاحظوا فى السنتين السابعة والثامنة الحرف والمهن المختلفة.

٢) فى اللعب : يمارسون ألعابا مختلفة، وتمرينات رياضية بالاضافة الى الرقص واللعب الحر.

٣) فى القصص : القراءة، ورواية الأخبار، والتمثيل والغناء، والأناشيد، ودراسة الرسوم والصور ودراسة لغة أجنبية.

٤) فى العمل اليدوى : يقوم الأطفال بعمل عدد كبير من الأدوات النافعة، ويستخدمون فى عملها الورق والحبال والمنسوجات والبوص ، وقص الرانيا والخشب والمعادن ويستخدم هذا المنهج ايضا ـ مثل منهج مدرسة ديوى ـ مهارات القراءة والكتابة والحساب كوسائل لاغايات ـ فالحساب مثلا نافع للأطفال لانه يسهل الألعاب المختلفة وقد حاول ميريام ـ مثل ماحاول ديوى ـ ان يجعل المدرسة جزءا من حياة المجتمع المحلى ، وان يقلل من العزلة الشديدة بين حياة المدرسة ، وحياة الناس وهى تلك العزلة التى تشجعها المدارس التقليدية .

مدرسة كولنز التجريبية :

انتشرت مدارس النشاط بتأثير انشاء مدرسة ديوى ميريام ، انتشارا سريعا وخاصة سنة ١٩٢٠ وكان من اسباب انتشارها السريع ظهور كتاب لوليم هيرد كيلباترك بعنوان « طريقه المشروع » سنة ١٩١٨ ، ولكن كولنز كان اول من ابتدأ تجربة « منهج المشروع » وذلك فى بعض المدارس الريفية سنة ١٩١٧ اى قبل ان يصدر كيلياترك كتيبه بعام واحد .

وكانت الأقسام الرئيسية فى منهج مدرسة كولنز التجريبية تشبه اقسام منهج مدرسة ميريام تقريبا فقد قسم المنهج الى : اللعب والجولات القصيرة ، والقصص والأشغال اليدوية ، على ان تقوم انواع النشاط هذه على الميول والقدرات الحقيقية للاطفال وقد اوضح كولنز تخطيطه العام للمنهج على النحو الآتى :

١) مشروعات اللعب وتتمثل فى أوجه النشاط الجمعى التى يشترك فيها الأطفال كالألعاب المختلفة والرقص والتمثيل والحفلات الاجتماعية .
٢) مشروعات الجولات القصيرة : وتتضمن الدراسة ذات الغرض للمشكلات المتعلقة بالبيئة والمتعلقة بنشاط الناس .
٣) مشروعات القصص : وتتضمن التمتع بالقصة فى مختلف أشكالها ، كما تتضمن الأناشيد والاستماع للآلات الموسيقية .

٤) المشروعات اليدوية : وتمثل التعبير عن الآراء فى شكل محسوس كعمل مصيدة للأرانب أو زراعة بعض أنواع الفاكهة فى المدرسة ، أو اعداد بعض وجبات الطعام فيها .

مناهج النشاط فى الوقت الحاضر :

وبالرغم من أهمية مناهج النشاط فى مدارس ديوى وميريام وكولنز وغيرها من المدارس الأمريكية والتى لم تصادف قبولا كبيرا بين الناس بصفة عامة ، وبين بعض المربين بصفة خاصة ، الا انها استطاعت ان تثبت اقدامها كحركة لها فلسفتها الخاصة التى تختلف عن الفلسفة التى تقوم عليها مناهج المواد بأنواعها المختلفة .

وقد أطلق على أنصار هذه الفلسفة الجديدة ـ فلسفة التقدميين للتميز بينهم وبين أصحاب المدرسة التقليدية القديمة .

أولا منهج النشاط القائم على ميول الأطفال وحاجاتهم :

نظرا لأن هذا التنظيم المنهجى الجديد يدور حول الأطفال وحاجاتهم ، فقد اطلق عليه منهج النشاط القائم على ميول الأطفال وحاجاتهم ويمكننا ان نطلق عليه اختصارا منهج الميول والحاجات وهو يقوم على الأسس الآتية :

١)ان ميول الأطفال واغراضهم وحاجاتهم هى التى تحدد البرنامج التعليمى . فالأشياء التى تدرس والوقت الذى يستغل فيه ، والترتيب الذى تدرس به تقوم أساسا على ميول وأغراض وحاجات الأطفال . ومن المهم ان نوضح فى هذا المجال ان المقصود بميول الأطفال هنا ميولهم التى يحسونها بالفعل . فقد ظن الكثيرون فى بدء حركة النشاط ، ان الكبار يمكنهم ان يحددوا مايميل اليه الأطفال الصغار ، وان يضعوا منهجا يدور حول هذه الميول المحددة .

وقد أدى هذا الاعتقاد الى اخطاء كبيرة فى فهم منهج الميول على حقيقته التى قصدها اصحاب هذه الحركة .

وميول الاطفال ـ وفقا للنظرية التربوية التى تقوم عليها مناهج النشاط ـ

لاتحتاج الى خلق جديد لانها موجودة بالفعل وبصفة دائمة . فغالبا مانجد الاطفال مشغولين فى اداء عمل من الأعمال يعبرون به عن ميولهم وحاجاتهم وغالبا ماتظهر ميول جديدة فى اثناء قيامهم بهذا النشاط ، تؤدى بدورها الى القيام بنشاط آخر . . وهكذا . وتفسر هذه العملية المتصلة مايطلقه البعض على مناهج النشاط من انها عبارة عن نشاط يقود الى نشاط آخر ويجب ان نميز بين الميول والاغراض الحقيقية للأطفال وبين نزوات الخيال العابرة ، فلم يقصد انصار منهج الميول مطلقا ان يقيموا وزنا كبيرا لهذه النزوات ، وهم لايقدرون كثيرا الميل الذى يبديه الطفل نحو اداء عمل من الأعمال والذى لايلبث ان ينساه بعد دقائق قليلة . فهذه ميول لايمكن ان يقوم عليها برنامج تعليمى ـ ولكنهم يقيمون وزنا ويعطون اهمية لميول الأطفال التى تنمو وتتضح وتصبح اغراضا يمكن ان يقام عليها هذا البرنامج .

ولايعنى انصار قيام البرنامج التعليمى فى هذا المنهج على ميول الاطفال وحاجاتهم اهمال المواد الدراسية المختلفة ، بل يرون فيها وسائل لتحقيق اغراض ومطامع الأطفال . وهم يعارضون بشدة اعتبار ميول الاطفال وأغراضهم عوامل مساعدة فى تعلم المواد الدراسية التى يفرضها الكبار عليهم فالأطفال لايتعلمون عن هذا الطريق بل يشعرون بحاجتهم للمواد الدراسية اثناء اشتغالهم بأنواع النشاط المختلفة ، ومن ثم تعد المواد الدراسية المختلفة وسائل لا أهداف للتعليم .

وبالرغم من أن النظرية التى تقوم عليها المناهج النشاط ـ تعترف بأهمية الحياة الجماعية وبأنواع النشاط التعاونية ، الا انها لاتوافق على اى احباط للميول الفردية فى أثناء القيام بهذا النشاط التعاونى . ففى اثناء القيام بهذا النشاط يساعد كل فرد على تحقيق ميوله واغراضه الفردية كما ان عليه ايضا اذا وجد طفلا لايرغب الاشتراك فى النشاط مع الأطفال الاخرين ، ان يشخص اسباب عدم الرغبة ، وان يتعرف على أسباب العزلة ، وان يشجعه على العمل مع الاخرين .

ويلعب المدرس دورا مهما فى هذا التنظيم المنهجى فعليه ان يكشف عن الميول والحاجات الشائعة بين مجموعات الاطفال الذين يعمل معهم وذلك لان برنامج النشاط يتعلق بهذه الميول والحاجات مثل مايتعلق منهج المواد الدراسية . وعليه بمجرد الكشف عنها ، ان ساعد الاطفال على اختيار اكثرها أهمية لتكون المحور الذى تدور حوله الدراسة . واكثر هذه الميول أهمية هى تلك التى تقدم اكبر فائدة للفرد وللحياة الاجتماعية . والتى يحتمل ان تقود الى نمو ميول اخرى ، وتطويرها .

٢) ان طريقة حل المشكلات هى الطريقة السائد فى منهج الميول والحاجات . فحينما تقرر جماعة أو فردا القيام بعمل ما تقابلهم عادة عدة صعوبات والتغلب على هذه الصعوبات يكون فى حد ذاته تغلبا على المشكلة . بمعنى ان العملية التعليمية فى هذا المنهج تدور الى حد كبير - حول حلل المشكلات وذلك لأن الأطفال فى سعيهم لتحقيق حاجاتهم ، تقابلهم مشكلات عديدة وهم يحاولون بشتى الطرق التغلب عليها .

ويرى أنصار هذا المنهج أن التعلم لايحدث بمجرد اخبارهم بما يرغبون معرفته أو بمجرد اداء العمل لهم ، بل يحدث أثناء اشتغال الأطفال انفسهم بحل المشكلات . ولايمنع هذا ان يخبر المدرس تلاميذه ببعض المعلومات من وقت لآخر فقد يسهل اخبارهم بها حل المشكلات .

ويرى أنصار هذا المنهج الا نعلم أطفال المهارات المختلفة قبل ان يحس الاطفال بميلهم وبحاجاتهم لدراستها . فيدرس الحساب للأطفال حينما يجدون ضرورة لدراسته . أثناء سعى الأطفال لاشباع ميولهم ، سيجدون ان الحساب وسيلة ضرورية لعملهم . وسيصبح الحساب ذاته واحدا من أنواع النشاط التى يلجى اليها الأطفال .

٣) ان هذا المنهج لايخطط مقدما ، مادامت ميول الأطفال وحاجاتهم هى التى تحدد برنامج النشاط ومناهج النشاط فى هذا تختلف كلية عن مناهج المواد التى توضح فيها البرامج مقدما وفى الوقت نفسه لايستطيع فيه المدرس فى ظل هذا المنهج ان يحدد مقدما ماسيقوم به الأطفال ، الا انه يعتبر مسئولا

عن عدة أعمال هامة يلزمها التخطيط . حيث يجب عليه ان يعمل مع الأطفال ليكشف عن ميولهم وحاجاتهم ، كما يجب ان يقودهم لتقويم هذه الميول والحاجات واختيار الأهم منها . وعليه ايضا ان يساعد الأطفال على وضع الخطط لأنواع النشاط التى تحقق ميولهم وحاجاتهم ، وتقويم هذه الخطط .

ولاشك ان كل هذه المستويات تتطلب من المدرس ان يضع الخطط لعمله مع الأطفال . ويتطلب هذا من المدرس بعيدة فى نمو الأطفال وتطورهم، وبعيدة فى السلوك الجمعى ودنيامكيات الجماعة ويتطلب منه أيضا الاطلاع على البحوث التى توضح مراكز الاهتمام أو الميول للأطفال وللشباب فى مختلف مراحلهم . وعلى أساس هذه البحوث وعلى أساس كشف ميول الأطفال الذين يعمل معهم ، يمكنه أن يتعاون معهم فى اقامة برنامج تعليمى .

٤) ان النظرية التربوية لهذا المنهج تقوم على وجود جماعة يعد المدرس عضوًا فيها ، وتختار هذهِ الجماعة ميدان العمل والمشكلات التى يرغبون بحثها . كما يضعون الخطط التى تحقق حل هذه المشكلات ، ويقومون بتنفيذ هذه الخطط وتقويم العمل بها فى النهاية .

٥) انه لاتوجد حاجة لاستخدام أنواع النشاط الخارجة عن المنهج فى هذا النوع من النشاط فحاجات الأطفال وميولهم تتحقق ـ أثناء تنفيذ المناهج ، وبذلك لاتوجد ضرورة لانواع النشاط الخارجة عن المنهج ، التى تلجأ اليها المدارس التى تسير على مناهج المواد .

وقد تغيرت وجهات نظر المربين تغيرا كبيرا فى السنوات الأخيرة نحو هذا المنهج ، واصبحوا يرون ضرورة وضع خطة للخبرات التعليمية التى تحقق ميول وحاجات الأطفال والشباب بدلا من ترك الأطفال يحددون ميولهم وحاجاتهم ويختارون الخبرات التى تحول بينهم وبين تحقيقها . وقد جاء هذا التغيير فى وجهات النظر نتيجة لظهور ـ عدد كبير من البحوث والدراسات التى قام بها الأفراد والهيئات للتعرف على الحاجات السيكولوچية والبيولوچية

للأطفال والشباب ، وللتعرف على ميولهم ومشكلاتهم المهمة . وقد أصبح لدينا الآن معين خصب من هذه البيانات ، ساهم فيها علماء النفس والباحثون فى نمو الأطفال وتطورهم مساهمة قوية .

وقد أصبح منهج الميول والحاجات يستخدم فى الوقت الحاضر فى النواحى الآتية :

أ) تقوم بعض المدارس الثانوية برامج فى صورة مشكلات يرى الطلاب حاجتهم لدراستها ، وتدرس على وحدات .

ب) تقدم بعض البرامج المحورية فى المدارس الابتدائية والثانوية فى الوقت الحاضر حول ميول وحاجات الأطفال والشباب .

جـ) أصبحت مراعاة حاجات وميول الأطفال والشباب من الامور الهامة التى يلاحظها القائمون على تنظيم مناهج المواد ، ويعطى كثير من برامج المواد التعليمية فى الوقت الحاضر أهمية كبرى لمشكلات المتعلمين ونموهم فى المجتمع .

مزايا منهج النشاط القائم على ميول الأطفال وحاجاتهم :ـ

١) أن هذا المنهج يهيىء تعلما وظيفيا يتصل اتصالا مباشرا بخبرات الفرد فى الحياة بشرط ان تكون هذه الحاجات حاجات حقيقية وبشرط ان تختار الخبرات التعليمية بعناية . وهو وظيفى ايضا لانه يهتم بالمواقف الحقيقية التى تقابل الصغار فى حياتهم كما أن الأطفال والشباب يمكنهم تطبيق ماتعلموه فى حياتهم داخل المدرسة وخارجها .
ولاشك أيضا ان الخبرات التى يكتسبونها تساعدهم فى حياتهم فى المستقبل .

٢) انه أنه أصلح الطرق السيكلوچية لاختبار وتنظيم الخبرات التعليمية ، من وجهة نظر أنصاره ، وذلك لانه يعطى الاهتمام الأول لاغراض التلاميذ وميولهم وحاجاتهم ـ وهى دوافع أساسية للتعلم ، فاذا اشترك التلميذ فى خبرات تعليمية فى المدرسة تقوم على ميوله وحاجاته ومشكلاته ، فيشترك فيها بشىء من الحماسة والنشاط ، وينتج عن هذا اشتراك حقيقى فى

الخبرات بحيث يؤدى الى تعلم وظيفى فعال .

٣) ان هذا المنهج يساعد على تمتع الأطفال والشباب بالصحة العقلية السليمة . ففى أثناء اشتغال الأطفال والشباب بأنواع النشاط المختلفة التى ترضى حاجاتهم وميولهم وتحل مشكلاتهم ، يتمتعون بالاستقرار والطمأنينة والشعور بالأهمية ، هذا فى الوقت الذى يحس فيه كثير من الأطفال بعدم الاستقرار وعدم الاطمئنان والفشل فى التنظيمات المنهجية التى تدور حول المواد .

٤) ان هذا المنهج يسهم فى الوصول الى كثير من النتائج التى يرغب الحصول عليها من البرنامج المدرسى . فنظرا لأن هذا التنظيم المنهجى يشجع التلاميذ على تخطيط خبراتهم التعليمية ويشجعهم على تنفيذها بتوجيه مدرسهم ، ونظرا لانه يتطلب طريقة للعمل مخالفة للطريقة التى تؤدى بها المواد التقليدية فانه يساعد المدارس على تحقيق كثير من الأهداف التربوية التى ، لايمكن تحقيقها فى ظل التنظيمات المنهجية الأخرى ، اذ يشجع الأطفال والشباب أثناء ممارستهم لاوجه النشاط المختلفة على تغيير وتعديل فى سلوكهم ومفاهيمهم وقدراتهم وقيمهم ومثلهم وتقديراتهم واتجاهاتهم وما الى ذلك .

ولايدعى أنصار هذا المنهج ان هذه النتائج التربوية المرغوية فطرية فى المنهج ، بل يقررون انها تنتج من الطرق المستخدمة فى ممارسة النشاط التعليمى .

٥) أن هذا التنظيم المنهجى يؤدى الى تكامل فى التعلم . فالاطفال والشباب يستخدمون المواد الدراسية المختلفة استخداما وظيفيا وهم لايلجأون اليها الا اذا كانت ذات نفع لهم فى حل مشكلاتهم كما انهم يتبينون فى هذه الحالة ان المعارف المختلفة لاتوجد فى الحياة بالحالة المجزأة التى توجد عليها فى مناهج المواد الدراسية المنفصلة . ففى بحثهم لمشكلة الشرق الأوسط ، يستمد الأطفال معارفهم من التاريخ والجغرافيا والسياسة والاقتصاد وما اليها ، وبذلك يؤدى بحثهم لهذه المشكلة الى تكامل فى

تعلمهم .

٦) ان هذا التنظيم المنهجى يوجه أهمية كبرى للنمو والتطور الكلى للمتعلمين ، لانه يقوم أساسا على مراعاة حاجات وميول الأطفال والشباب فى مراحل نموهم المختلفة وتهتم فى المعالجة المنهجية بحاجاتهم الجسمية والانفعالية والعقلية والاجتماعية ، وبهذا توجه عنايتها للنمو والتطور الكلى لهم ، أكثر من مجرد العناية بنموهم وتطورهم العقلى .

عيوبه :

أما المعارضون لهذا المنهج فتتلخص اعتراضاتهم فيما يأتى :

١) لايساعد هذا التنظيم المنهجى على اتقان المواد الدراسية لانه يهمل تنظيم المعرفة للفرد بطريقة منطقية تتبعيه أوفى صوره تعميمات ومبادىء أساسية قد تكون نافعة له فى كثير من المواقف فى المستقبل . ونظرا لأن النواحى الأساسية للمعرفة لاتدرس بطريقة منظمة ، فنتيجة ذلك وجود ثغرات كبيرة فى مناهج ومعارف الأطفال والشباب . يضاف الى هذا ان التلاميذ الذين يتعلمون وفق هذا التنظيم المنهجى لاتكون عندهم الفرص َالكافية لتكوين مبادىء عامة أو ادراك أهمية مايدرس ـ بالنسبة لحياتهم فى المستقبل .

٢) يقلل هذا التنظيم المنهجى من المسئولية الاجتماعية للمدرسة . فيتركز الاهتمام على الأطفال وعلى حاجاته ومشكلاته وميوله ، وقد تهمل المدرسة نمو الأطفال فى فهم المجتمع الذى يعيشون فيه كما تهمل نموهم فى ناحية الاهتمام برفاهية الغير ، ولاشك ان هذا التنظيم المنهجى ـ فى أكثر أنواعه تطرفا ـ يقلل من شعور الأطفال والشباب بأهمية المجتمع الذى يعيشون فيه ويركز اهتمامهم حول اشباع ميولهم وارضاء حاجاتهم وحل المشكلات التى تعينهم فقط .

٣) يهمل هذا المنهج كثيرا من الخبرات التعليمية التى يراها الكبار ضرورية ، والتى ربما لايحس الأطفال بأهميتها أثناء تعليمهم .

٤) يقيم هذا التنظيم المنهجى صعابا كثيرة فى سبيل اقامة برنامج تعليمى منظم . لانه يولد مشكلات علمية جديدة ، منها صعوبة تدبير برامج تعليمية يتبع بعضها البعض الأخرى لتساير نمو الأطفال وأعمارهم ، كما يولد صعوبات فى عمل الكتب ، وغيرها من المصادر التعليمية ، وصعوبات فى نقل التلاميذ من فرقة الى أخرى ، وهكذا لايمكن اقامة برنامج تعليمى منظم .

٥) يقرر الكثيرون من نقاد هذا المنهج انه يهمل التراث الثقافى المتراكم للجنس البشرى وانه لايساعد المتعلمين على الوصول الى أصول المشكلات التى يبحثونها ، وبذلك يفقدون التعرف على الخبرات الماضية للجنس البشرى . كما أن التلاميذ باهتمامهم بحاجاتهم وميولهم فى الوقت الحاضر لاينظرون كثيرا للمستقبل أو للمشكلات التى قد يتعرضون لها فيه .

٦) يصعب تحديد الميول والحاجات والمشكلات الحقيقية للأطفال والشباب . فقد يقبل المدرس ميول وحاجات طارئة اذا لم يكن لديه المران والخبرة الكافية بميول وحاجات تلاميذه . يضاف الى هذا ان المدرس اذا ترك الأطفال يعبرون عن حاجاتهم وميولهم فما الضمان فى أنها تمثل حاجات وميول مجموعة التلاميذ التى يعمل معها . ثم هناك أمر آخر بالغ الأهمية وهومدى معرفة التلاميذ للمشكلات العامة التى يجب العناية بدراستها وعلى أية حالْ يمكن للمدرس أن يتغلب على هذه الصعوبات بدرجة كبيرة ، اذا كان ملما بنتائج البحوث والدراسات المهمة التى تناولت ميول وحاجات ومشكلات الأطفال والشباب فى مراحل نموهم المختلفة ، ويمكن يكون يقظا فى تبين حاجات وميول مجموعة الأطفال التى يعمل معها ، وان يتعرف على الحاجات والميول الفردية الخاصة بكل منهم .

٧) يصعب تنفيذ هذا النوع من المناهج فى المدارس الموجودة فى الوقت الحاضر . اذا يتطلب البعد تماما عن المناهج والنظم التقليدية التى تسير عليها المدارس الآن . كما يصعب تنفيذه لعدم وجود المدرسين المعدين اعداد كافيا للسير وفقة . كما ان المدرسين ـ وقد ربوا على المناهج

التقليدية ـ وقاموا بتدريس هذه المناهج بالفعل ، يصعب عليهم أن يتركوا هذه المناهج وتلك الطرق ، وان يمارسوا أعمالهم وفق هذا التنظيم المنهجى الجديد ، مضافا الى ذلك ان هذا التنظيم المنهجى يتطلب وقتا حتى يألفه الأباء ويظهرون رضاءهم عنه فكثير منهم يرون أن وظيفة المدرسة امداد أبنائهم بالمعلومات والمعارف . ولكن هذا ـ فى النهاية ـ لايمنع من ضرورة عنايتنا بميول وحاجات ومشكلات الأطفال والشباب وان نوفر لها فى مناهجنا ماتستحقه من عناية بالغة . ولنعتمد فى تقديرنا لهذه الميول والحاجات والمشكلات على الدراسات والبحوث النفسية والتربوية ، وعلى ملاحظتنا القوية لمجموعة الأطفال والشباب الذين نعمل معهم .

ثانيا : منهج النشاط القائم حول مواقف الحياة الاجتماعية :

أحس كثير من المربين بأن منهج النشاط الذى يدور حول ميول وحاجات الأطفال وأن مناهج المواد بأنواعها لاتؤدى الأغراض التربوية تماما ، مما حدا بهم الى توجيه النقد الى كلا النوعين . وفقالوا : إن هذين النوعين من المناهج يهملان حاجات الجماعة ومقتضيات الثقافة وأنهما لايضمنان على وجه التحقيق تزويد الطفل الفرد بما يحتاج اليه من المهارات ـ والاتجاهات والمفاهيم التى تلتزمه فى مستقبل حياته ، عندما يتعين عليه أن يسهم فى حياة الجماعة ويشارك فى مواقفها العملية وان كانا قد زوداه بالمعرفة أو حققا له شيئا من سعادة الطفولة .

واكمالا لهذا النقص ، وضعت هذه الطائفة من المربين منهجا قوامه مواقف الحياة الواقعية التى تتجمع حول المشكلات الاجتماعية ، والنشاط الفردى المتصل بهذه المشكلات .

والنظرية التى تقف وراء هذا المنهج هى أن المدرسة مؤسسة اجتماعية قبل كل شىء ، وان مستقبل الحياة فى الجماعة يتوقف على أنواع الخبرات الاجتماعية التى تزود بها المدرسة تلاميذها من مواطنى المستقبل وان التلاميذ

أطفال فى الحاضر ولكنهم راشدون فى المستقبل ، وهذا هو الأبقى فى حياتهم وفى حياة الجماعة .

ولعل أول المناهج التى داررت حول المواقف الاجتماعية هو ما اقترحه ، هربارت سيفسبر وقد توالت بحوث الهيئات ـ والأفراد فى هذه الناحية ومن أكثر هذه البحوث أهمية ماقام به استربت ماير فوركنز وماكم حيث وضعوا خطة شاملة لمنهج يدور حول المواقف المستمرة الدائمة فى الحياة الاجتماعية . أما هذه المواقف فهى :

ـ المواقف التى تتعلق بنمو الأفراد فى قدراتهم الفردية .
ـ المواقف التى تتطلب النمو فى المشاكل الاجتماعية .
ـ المواقف التى تتطلب النمو فى القدرة على التعامل مع عوامل وقوى البيئة .

مزايـــاه :

١) يسهم هذا المنهج مساهمة مباشرة فى تحقيق الأهداف والواجبات للمدرسة . ويعتقد انصار هذا التنظيم المنهجى انه يساعد المدرسة على نقل القيم الاجتماعية الأساسية والمحافظة عليها واستمرارها . ففى هذا المنهج يدرس التلاميذ المظاهر المختلفة للحياة فى المجتمع ، ويقدرون اكثر هذه المظاهر وأكثرها اتصالا بحياتهم ، وبهذا يصبحون اكثر استعدادا وأهلية للعيش فى المجتمع ، وفى المشاركة الفعالية فى تحسينه .

٢) تمد المواقف الاجتماعية الحقيقية التى يقوم عليها هذا المنهج التلاميذ بخبرات تعليمية تتصل بحياتهم وبحياة المجتمع الذى يعيشون فيه . ونظرا لأن المشكلات التى تختارها المدرسة وتنظمها مشكلات واقعية حقيقية ، فان التلاميذ سيجدون علاقة قوية بينها وبين حياتهم الحاضرة والمستقبلة . فبينما يجد التلميذ صعوبة فى التعرف على العلاقة بين دراسة جغرافيا استراليا وبين حياته اليومية ، فانه لايجد مثل هذه الصعوبات فى منهج المواقف والمشكلات الاجتماعية الذى يعطيه فهما وتبصرا فى المواقف والمشكلات التى يواجهها فى الوقت الحاضر ، والتى سوف يقابلها وهو

مواطن ناضج فى المجتمع . فعلى سبيل المثال اذا نظمت المدرسة وحده حول " كسب العيش " فان التلاميذ يحصلون على معلومات ذات قيمة عن الأنواع المختلفة للعمل التى يمارسه الناس بالفعل ، كما يعرفون الكثير عن فرص العمل ووسائل الحصول عليه وعن أغراض ووظائف نقابات العمال ، وعن المشكلات التى تتعلق بادارة الأعمال ، والصفات التى تساعد على النجاح فى هذه الأعمال وغير ذلك من الأمور المتعلقة . « بكسب العيش » . ولاشك أن كل هذه الخبرات تتصل بحياة التلميذ وبالواقع الذى يدور حوله . اما مايتعلمه فى منهج المواد مثلا ، فقد لايتمكن من استعماله بصفة عملية وظيفية فى مواقف الحياة اليومية أو المستقبلة . وعلى هذا يعد هذا التنظيم المنهجى محاولة لملىء الفراغ القائم بين التعليم النظرى فى المدرسة وبين تطبيق هذا التعلم فى الحياة العملية .

٣) يساعد هذا المنهج على تكامل الخبرات التعليمية وذلك بتنظيمه المعارف والمعلومات المختلفة حول المشكلات والمواقف الاجتماعية بطريقة وظيفية . ويستخدم المدرس والتلاميذ المواد الدراسية المختلفة كلما احتاجوا اليها فى حل هذه المشكلات والمواقف الاجتماعية .

عيوبه :

١) ان هذا التنظيم المنهجى قد يقلل من أهمية بعض النتائج التعليمية المرغوبة . فتنظيم المنهج حول المواقف الاجتماعية يقلل من أهمية دراسة الفروع المختلفة للمعرفة ، وتوجه انظار التلاميذ الى الاقتصار على تعلم اجزاء من هذه المادة أو تلك يفقد التبصر والفهم والتعميم الذى تحققه دراسة المواد المنفصلة ولاشك ان هذا النقد مردود عليه بما هو موجه ضد منهج المواد المنفصلة من عيوب .

٢) ان تنظيم الخبرات التعليمية حول المواقف والمشكلات الاجتماعية قد يؤدى الى تنظيم صناعى لهذه الخبرات ، يتكون المنهج على هذا الوضع من وحدات ، كل وحدة فيها منفصلة عن الأخرى ، وتعالج مشكلة أو موقفا

من المواقف . ونتيجة هذا اقامة حواجز بين الوحدات المختلفة ، تشبه الى حد كبير الحواجز القائمة بين المواد الدراسية المنفصلة .

٣) ان تنظيم المنهج على هذا الاساس تنظيم يفترضه الكبار ولايستساغ قبول تقسيم نشاط الانسان الى عدد محدد من المجالات ، يمكن تحليلها وتصنيفها بعناية .

٤) ان هذا التنظيم المنهجى يصعب تحقيقه فى ظل النظام المدرسى القائم فى الوقت الحاضر . فحتى المدارس التى تخصص جزءا من برنامجها وتنظيمه حول المواقف والمشكلات الاجتماعية تجد صعوبة فى تطبيقه ، لعدم وجود المدربين على هذا النوع من المناهج . كما لاتوجد الكتب الصالحة والمصادر المختلفة التى تساعد تنظيم المنهج على هذا الأساس .

ثالثا : منهج المشروع :

أراد « كلباترك » ـ تلميذ جون ديوى ـ أن يحقق مبادىء جون ديوى ويضعها موضع التنفيذ فى صورة منهج تأخذ به المدرسة ، ويراعى اعداد التلميذ لكل نواحى الحياة المختلفة فأخذ بطريقه المشروع ، وافترض لكى يكون هذا المنهج صحيحا ـ ومؤديا للغرض الذى وضع من أجله ـ ان يقوم على الأسس الآتية :

ـ ان يعمل المنهج على توجيه نمو الطفل وتعلمه حتى يأخذ مكانه الصحيح فى المجتمع ، ويحيا الحياة السليمة التى يبتغيها .
ـ أن يتعلم الطفل مايرغب فى تعلمه وان يتعلم الى الدرجة التى يريدها .
ـ ان يراعى فيما يتعلم الطفل تحقيق القيم الخلقية والسلوك السليم .
ـ ان يراعى كل جوانب الطفل ، وان التعلم والخبرة لايؤثران فى ناحية واحدة وانما يؤثران فى الطفل ككل .

وعلى ضوء هذه الاعتبارات ، يجب ان تكون المدرسة مكانا للحياة ، حياة من النوع الذى يساعد على بناء الصفات المرغوبة فى الطفل واعداده اعدادا كاملا لكل نواحى الحياة ، كما يجب ان يعمل التعليم على بناء هذه

الصفات ، واعداد كل من يعلمهم فى هذا النوع من الاعداد .

فاذا وضعنا فى الاعتبار الأسس السابقة يصبح المنهج شاملا لكل حياة الطفل ، فهو لايرمى الى قصر الاهتمام على جانب واحد من جوانب شخصية الطفل وهو الجانب العقلى ، وانما يوجه الاهتمام الى الطفل ككل واعدادا اعدادا كاملا للحياة وسط الجماعة وهو التكيف مع هذه الجماعة ، وتوجيهه الى القيم الخلقية فيها . ولن يتأتى ذلك الا اذا كان المنهج مبنيا على نواحى النشاط التى يهتم بها التلاميذ أنفسهم ، وترتبط بحياتهم وتحل مشكلاتهم ، وتحقق بصفة عامة رغباتهم واغراضهم .

ودور المدرس هنا هو الاشراف والتوجيه فهو لايفرض مشروعا معينا وانما يتم اختيار المشروع عن طريق التلاميذ انفسهم حسب ميولهم وحاجاتهم ، وهم الذين يضعون خطة العمل فيه ، يشتركون فى تنفيذه حتى يصلوا الى النتيجة المرجوة ويحكمون عليها ، ولكن مع هذا يجب أن يتعاون المدرس مع التلاميذ ويشترك معهم فى هذه المراحل جميعا ، ويحاول أن يوجهها الوجهة الصحيحة . فيساعد التلاميذ على اختيار المشروع المناسب ، كما يساعدهم فى اختيار الوسائل المناسبة ، وتتبع المواقف المختلفة ، وتقويم النتائج الى غير ذلك من أوجه النشاط المختلفة التى يتضمنها منهج المشروع .

بهذه الصورة تأتى لكباترك ان يجمع بين المنهج والطريقة ، فجعل المشروع طريقه لبناء المنهج وتنفيذه . وطريقه المشروع تعد بهذه الكيفية طريقة لتنظيم المنهج على أساس سيكلوجى يهتم بطبيعة التلاميذ انفسهم قبل ان يهتم بالتنظيم المنطقى للمادة . الذى يسلب المادة حياتها ويجعلها غير مناسبة أو مقبولة من المتعلمين . أما طريقة المشروع فانها مبنية على أوجه من النشاط يحتاج اليها التلاميذ ويميلون اليها ويشعرون بأهميتها والغرض منها، مما يجعلها اكثر ارتباطا بحياتهم وادعى الى الافادة منها ، وبذلك يصبح التعلم شيئا يقبل التلاميذ عليه من أنفسهم . كما ان التلاميذ اذ يشتركون فى وضع خطة المشروع وتنفيذها ، انما يسلكون سلوكا جماعيا ويتعاونون فى الوصول الى غاية مشتركة فاذا أحسن توجيه هذه العملية فانهم يكتسبون الكثير من القيم

الاجتماعية الخلقية .

أنواع المشروعات :

١) المشروعات الانشائية :

ويهدف المشروع منها الى القيام بعمل ما أوضع شىء معين مثل زراعة بعض أنواع الخضروات أو تربية بعض أنواع الدواجن . . الخ .

ويعد هذا النوع من المشروعات من أنسب الأنواع بالنسبة لتلاميذ المراحل الأولى ، لانه ينبنى على مشاكل وحاجات من واقع حياتهم ، كما يهىء فرصا كبيرة لنشاطهم وفى حدود قدراتهم . ويضع أمامهم أهدافا يدركون قيمتها . ومن ثم يسعون لتحقيقها .

٢) المشروعات الاستمتاعية :

ويهدف هذا النوع من المشروعات الى الاستمتاع بعمل من الأعمال مثل مشاهدة فيلم أو القيام برحله الى مكان معين .

هذا النوع من المشروعات ـ وان كان أقل فائدة من سابقه الا ان القيام به يتيح فرصا للترقية فضلا عن امكان استغلاله بما يعود على التلاميذ باكتساب خبرات اجتماعية وقيم خلقية مناسبة عن طريق تعاونهم فى تنظيم الرحلة مثلا أو آداب مشاهدة المسرح . . الى غير ذلك .

٣) المشروعات التى تدور حول مشكلات :

وتهدف مثل هذه المشروعات الى حل مشكلة يشعر بها التلاميذ مثل مشروع محاربة البعوض ، ومعرفة الأمراض التى ينقلها ، وطريقة نقله لها، وكيف يتوالد وكيف يمكن القضاء عليه . وهذا النوع من المشروعات ذو فائدة كبيرة ، اذا يقوم أساسا على شعور التلميذ بمشكلة تواجهه يريد الوصول الى حلها ، ومن ثم فان النشاط الذى سيبذله سيكون مبنيا على رغبة حقيقية ففى الوصول الى هدف معين مما يهيىء أحسن الفرص للتعلم واكتساب الخبرات . فضلا عن تهيئة الفرصة لامكان استخدام الطريقة العلمية فى التفكير التى تبدأ بالشعور بمشكلة تواجه الفرد وتنتهى بوصول

الفرد الى حل هذه المشكلة .
فالمشروعات التى على هيئة مشكلات تتيح الفرصة لامكان استخدام هذه الطريقة فى التفكير وتعود التليمذ على استخدام هذا اللون من التفكير فيما يصادفه من المشكلات فى المستقبل .

٤) مشروعات كسب المهارات :

وتهدف الى ان يكتسب التلاميذ مهارات معينة مثل مشروع ركوب الدراجة أو لعب كرة الطاولة . . الخ ويرمى هذا النوع من المشروعات فى الغالب الى اكتساب مهارات تفيد التلاميذ فى حياتهم .
هذه الأنواع من المشروعات يمكن أن يتم تنفيذها بطريقة فردية أو بطريقة جماعية . ويتوقف ذلك على المشروع نفسه والغرض منه .
وهذا النوع الأخير من المشروعات اذا أحسن اختيارها تكون أكثر فائدة ، لأنه فضلا عن اكتساب التلاميذ ـ عن طريقها ـ الخبرات التعليمية والمهارات المختلفة ، فانهم يكتسبون ايضا خبرات وقيما اجتماعية وخلقية لاتقل فى أهميتها عن الخبرات التعليمية ومهاراتها .

نقد منهج المشروع :

قامت طريقة المشروع أصلا لمحاربة النظرة التقليدية للتعليم على أساس امداد التلاميذ بألوان المعرفة المختلفة التى يحتاجون اليها فى مستقبل أيامهم .

ونحن اذ نؤيد وجوب مراعاة الطفل وميوله وحاجاته والعمل على تحقيق هذه الحاجات واشباع هذه الميول عن طريق الخبرات الحية التى يستمدها التلميذ من مصادرها الطبيعية ، الا اننا نرى أن هذا النوع من المناهج يتضمن اخطاء ظاهرة يمكن أن نلخصها فيما يلى :
ـ ان اعتبار حاجات التلميذ وميوله هى الأساس الوحيد فى اختيار عناصر المنهج يقلل من المسئولية الاجتماعية للمدرسة .
ـ أنه ليس كل مايعبر عنه التلاميذ يعد ميولا وحاجات حقيقية .
ـ ان وظيفة المدرسة لاتقتصر على اشباع حاجات وميول التلاميذ ، بل هى

اعداد الأفراد للاشتراك فى حياة المجتمع .

- ان الطريقة بالشكل الذى رسمه كليا ترك تجعل من المدرس واضعا للمنهج وموجها للتلاميذ ومعينا لهم فى حل كافة أنواع المشكلات . فاذا كان المدرس غير متفهم للفلسفة التى قامت عليها طريقة المشروع ، أو مؤمن بهذه الفلسفة وضرورة تطبيقها فان النتيجة تكون أضر بالتلاميذ من استخدام الطريقة التقليدية العادية .

- ان الدراسة على أساس هذا المنهج لايمكن ان تشمل النواحى التعليمية الأساسية لكل مرحلة شمولا تاما .

- ان منهج المشروع يحتاج لتنفيذه نوعا من الكتب والمراجع غير النوع الذى تسير عليه المدرسة التقليدية .

- ان منهج المشروع يحتاج لتنفيذه نوعا خاصا من المدارس ، تهيأ بطريقة معينة بحيث يمكن تنفيذ المشروعات فيها .

- ان منهج المشروع يحتاج لتنفيذه ايضا نفقات كثيرة لايمكن للمدرسة تدبيرها وبالرغم من تلك العيوب التى توجه الى طريقة المشروع فاننا لاننكر اثرها فى تغيير وجهات النظر فى المناهج التقليدية ، وان لها مزايا متعددة يمكن الاخذ بها أو العمل على ضوئها ومن أبرزها انها تتيح الفرصة للتلاميذ لان يكتسبوا الكثير من الخبرات من مصادرها الطبيعية من البيئة وحياتهم اليومية بحيث يستطيعون اتباع الاسلوب العلمى فى التفكير فى مشكلات ترتبط بحياتهم اليومية ، ومشكلات مجتمعهم .



الفصل السابع

المنهج المحورى

المنهج المحورى

يختلف الكتاب فى تفسيرهم لما يطلقون عليه « المنهج المحورى » فيعرفه البعض بأنه يشمل تلك الخبرات التعليمية الأساسية بالنسبة لجميع المتعلمين لانها تستمد من دوافعهم وحاجاتهم الفردية ـ المشتركة وكذلك من حاجاتهم الاجتماعية كأعضاء مشتركين فى المجتمع ويشير اخرون اليه على انسة خطة لتنظيم وتخطيط الجزء الأساسى لبرنامج التعليم العام فى المدرسة . أما « البرتى » فمع ادراكه للخلاف حول معنى المنهج المحورى ، الا انه يشير اليه على انه يشمل كل برنامج التعليم العام ولذلك فانه عندما و ح بصنيفا لست صور لبرامج التعليم العامة كمناهج محورية ، انما يعبر فى ذلك عن اعتقاده فى اى اى صورة من صور برامج التعليم العام يمكن اعتبارها برنامجا محوريا حتى ولو كانت خاصة بمادة دراسية معينة .

ومن الواضح مما سبق ان الجميع يتفقون على ان المنهج المحورى يشمل تنظيم البرنامج العام الذى يعد اساسا لجميع المتعلمين ولكنهم قد يختلفون فيما اذا كان هذا التنظيم يشمل وحدة الخبرة أى يحطم الحواجز بين المواد الدراسية ، ام ان البرامج الدراسية العامة ، حتى ولو كانت مرتبطة بمادة دراسية فقط ، يمكن ان تعد منهجا محوريا .

والسؤال الذى يطرح نفسه الآن : لماذا ظهر المنهج المحورى ؟

١) ان تقسيم المعرفة الانسانية الى مواد دراسية منفصلة ، قد أدى الى عدم ادراك التلميذ للعلاقات بينها، مع ما لهذا من أهمية فى مواجهة مواقف الحياة الحقيقية .

٢) ان المنهج التقليدى لم يأخذ فى اعتباره أوجه الحياة الحقيقية . وبالتالى فان التلاميذ كانوا يقضون أوقاتهم فى مجرد حل بعض التمرينات اللفظية

دون اى يتعرضوا للمشكلات الاقتصادية والاجتماعية التى يواجهونها فى حياتهم اليومية .

٣) ان الاهتمام بالمادة الدراسية بصرف النظر عن قيمتها الاجتماعية أوبمدى ارتباطها بحاجات التلاميذ وميولهم وقدراتهم أدت الى ان أصبح الهدف الواقعى من العملية التربوية هو حفظ التلاميذ للمعلومات ، ومع اهمال قيمة هذا بالنسبة لتعديل سلوكهم .

٤) ان تخطيط الخبرات التعليمية وتوجيهها فى المنهج التقليدى ، لايأخذ فى اعتباره معظم المبادىء التى نعرفها الان عن عملية التعليم ، ويهمل اشتراك التلميذ فى تخطيط هذه الخبرات التعليمية .

٥) ان المنهج التقليدى كان يهمل قيام التلاميذ بأنواع من النشاط اللازمة للدراسة مثل الرحلات والزيارات بسبب تقسيم اليوم الدراسى الى حصص لمواد منفصلة ذات فترات زمنية قصيرة .

وقد ادى الاحساس بهذه الاخطاء فى المنهج التقليدى الى ظهور المنهج المحورى كأحد الاتجاهات الحديثة فى بناء المناهج التى تلاقى قبولا من كثير من المربيين .

أسس المنهج المحورى :

١) الديمقراطية : ان المنهج المحورى هو احد تلك الطرق التى يفترض انها تضمن مواجهة حاجات التربية فى المجتمع الديمقراطى ولقد قيل ان الحياة تشمل المشكلات ، وبدون هذه المشكلات يصعب تصورها . ولقد اتضح فى بعض المجتمعات ان المشكلات التى تواجه الأفراد ، يقوم المجتمع بحلها واعطاء هذه الحلول لهم ، لكى يستطيعوا مواجهة الحياة . ولكن فى ظل الديمقراطية يعتبر المصدر الأول والأخير لحل هذه المشكلات هو الفرد . ولذلك يجب أن تكون لديه القدرة على حل المشكلات بذكاء وسرعة وبالتالى فان المنهج المحورى يقدم للتلاميذ مجموعة من المشكلات لتدريبهم على نقدها وحلها ، ومن خلال هذه المشكلات

يستطيعون مواجهة مشكلات الحياة اليومية .

ان معظم المشكلات التى يفشل فيها التلاميذ ترجع الى قلة تذوقهم للثقافة والتغيرات التى تطرأ على مجتمعهم ، لذلك فمن الواجب عليهم ان يفهموا المشكلات المعاصرة لهم ، وطبيعة العالم الذى يعيشون فيه ، ففهم الثقافة وتعلم المهارات الأساسية لحل المشكلات ضرورة للاشتراك فى الحياة الديمقراطية . وهذا الفهم وهذه المهارات لايمكن الوصول اليها بين جدران الفصل ، ولافى برنامج جامد يدرس فى وقت قصير .

فالتربية الحديثة تؤكد على الخبرة الشخصية عن طريق الاحتكاك بمؤسسات المجتمع وظروفه . ووضع المنهج المحورى يؤكد على هذا . . فهو يقدم منهجا يتسم بالمرونة ، ويحتوى على اوجه النشاط المختلفة فى المجتمع خارج المدرسة ، والديمقراطية تؤكد ضرورة العناية بقدرات الفرد لانها تنمى مواهبه ، وكذلك المنهج المحورى يزود الفرد بأقصى نمو لقدراته ، كما ان تكتيك نشاط الجماعة يشير الى ان اشتراك التلميذ فى موقف حل المشكلة والقيادة واثارة رغباته فى كل انشطته التعليمية ، ويتطلب العناية بتنمية قدراته العامة والخاصة . . وهذه تعتبر أحد المسئوليات الرئيسية للمدرس المحورى من خلال التعرف على ميول وقدرات ومنجزات كل تلميذ .

والمنهج المحورى يفترض أن من مسئوليات المدرس الضرورية . وظيفة التوجيه فى أى برنامج تعليمى لاعداد الأطفال فى مجتمع ديمقراطى وان هذا التوجيه له اهمية كبيرة فى المدرسة الثانوية ، حيث لايتيح المنهج التقليدى ، هذا للمدرس لكثرةعدد الطلاب الذين يقابلهم فى اليوم الواحد والمدارس الثانوية فى ظل المنهج المحورى يجب ان تطول الفترةالتى يقضيها المدرس مع المجموعة من ٥٠ الى ٧٠ تلميذ فقط حتى يستطيع ان يوجد علاقة بينه وبين تلاميذه تحقيقا للتوجيه الفعال لكل تلميذ .

ولما كانت الديمقراطية تستلزم التعاون فان المنهج المحورى يوفر الفرص لكى يحيا التلاميذ حياة تعاونية ، مع اكسابهم بعض المهارات اللازمة لهذا التعاون مثل كيفية تبادل المعلومات وكيفية التعبير عن الرأى بطريقة

سليمة . كما ان المنهج المحورى ، وان كان يهتم بصفة خاصة بالنواحى المشتركة التى يحتاج اليها جميع المواطنين لكى يحيوا بطريقة فعالة فى المجتمع الديمقراطى ، الا انه يضع فى اعتباره ايضا ضرورة نمو الاهتمامات الخاصة والكفايات المهنية ولكنه يعتبر بعد هذا خارج نطاق وظيفته ، ويترك مسئولية اسبابها الى بقية اجزاء المنهج الدراسى .

٢) **التعليم** :

ان عملية التعلم هى عملية تغير فى السلوك . والمنهج المحورى يقوم على أساس ان التغيرات فى السلوك تأتى نتيجة للخبرة ، التى تؤدى اليها المواقف المشكلة . فالمواقف المشكلة تنبع حينما توجد الرغبة أو الحاجة المرتبطة بهدف . والسعى وراء الهدف يتضمن النشاط ، والنشاط ضرورى للتعلم .

ولاشك ان المنهج المحورى يلائم هذا المفهوم من عملية التعلم أكثر مما يلائمه المنهج التقليدى فهو اذا يتخذ محورا لدراسة تلك المشكلات التى تهم المتعلمين ، وتوفر لهم الفرصة للقيام بأنواع النشاط اللازمة لحل هذه المشكلات .

٣ ـ **الفروق الفردية** :

من الواضح ان المناهج التقليدية التى تعتمد على مستويات درامية افتراضية ليست واقعية، وغير ملائمة للحاجات التربوية للمتعلمين الذين يختلفون عن بعضهم فى نواح عده، ولهذا فالمنهج المحورى يقوم على اساس احترام هذه الفروق الفردية. فتنظيمه المرن يوفر فرصة ملائمة لنمو كل فرد تبعا لحاجاته الشخصية. كما انه اذ يهتم بحاجات الفرد وقدراته، يهتم فى الوقت نفسه بحاجات المجموع. وبالاضافة الى هذا، فهو يتيح الفرصة امام المدرس للتعرف على تلاميذه والعناية بكل فرد منهم على حدة. وهو إذ يهتم بالحاجات المشتركة بين التلاميذ كمجال اساسى له، يترك الفرصة ايضا امام بقية اجزاء المنهج المدرسى للعناية بالاهتمامات والحاجات الخاصة.

اهداف المنهج المحورى :

فى ضوء الاسس السابقة يمكن تلخيص اهداف المنهج المحورى فيما يأتى :

أ ـ التوجيه الفعال، ويأتى عن طريق :

ـ تقديم التوجيه الجيد للتلاميذ.

ـ اشباع حاجات التلاميذ.

ـ تنمية العلاقة بين المدرس والتلميذ.

ـ اعطاء التلاميذ الفرصة لتنمية قدراتهم.

ـ ربط التوجيه بالمنهج.

ـ وضع أسس الاستشاره.

ـ تحسين الصحة العقلية.

ـ تكييف العمل لمستوى التلاميذ.

ب ـ الربط بين الخبرات المختلفة عن طريق :

ـ جعل التعليم حقيقيا وذا معنى.

ـ جعل التعليم يدور حول الفرد وميوله.

ـ تقدم اطار كامل.

ـ تكوين مفاهيم بواسطة اسلوب التدريس.

ج ـ المرونة والتكيف عن طريق ؛

ـ تقديم برنامج مرن.

ـ ضمان برنامج مرن.

ـ تجنيب الفسح المصطنعة.

ـ تقديم وقت للانشطة الخلاقه.

ـ البعد عن النماذج الشكلية.

د ـ التطبيق العلمى للنظرية عن طريق تطبيقها فى المجتمع وفى الحياة وكذلك تكيف التعلم للظروف المتغيره.

هـ ـ توفير العمليات الديمقراطية عن طريق

ـ تعليم الديمقراطية.

ـ تنمية المواطنين الصالحين.
ـ تزويدهم بالنماذج الفعالة لتبادل الافكار.
ـ تدريب التلاميذ على تحمل المسئولية.
و ـ النمو المهنى للمدرس عن طريق زيادة النمو اثناء الخدمة :
ى ـ اكساب الفرد المهارات الاجتماعية.

مميزات الخطة المحورية :

١ ـ ان المنهج المحورى ينظم الخبرات التعليمية ـ عادة ـ حول مشكلات او موضوعات ذات معنى بالنسبة للتلميذ، وهذا مختلف عن معظم الخبرات تبعا لانتمائها الى المواد الدراسية المعروفة. وفى ضوء التنظيم المحورى، تستخدم المادة الدراسية كوسيلة لحل المشكلات المشتركة التى يواجهها المتعلمون.

والتنظيم المحورى للمنهج يستلزم اولا تحديد المشكلات او الموضوعات التى ينبغى معالجتها ثم تخطيط الخبرات التعليمية بعد ذلك، وتحديد مايمكن ان تقدمه المواد الدراسية المختلفه فى هذا المجال.

٢ ـ ان التوجيه فى المنهج المحورى جزء لايتجزأ من العملية التربوية، فالمفروض ان يتاح لتلاميذ فرصة الكشف عن قدراتهم واستعدادتهم وتوجيهها توجيها سليما. ولما كان على المدرس المسئول عن المنهج، المحورى أن يقضى فترة طويلة مع التلاميذ، ويتتبع نشاطها فى مختلف النواحى ـ فان هذا يساعده على معرفة تلاميذه معرفة جيدة، وبذلك يكون اقدر على توجيههم وابداء النصح لهم. فمن اهم الاسس التى تقوم عليها عمليات التوجيه والاستشاره، العلاقات المتينة بين المدرس والتلميذ، وهذا مايتبعه التنظيم المحورى.

٣ ـ ان المنهج المحورى يقوم على اساس الاهتمام باسلوب حل المشكلات. فهو اذ ينظم حول مشكلات بدلا من تنظيمه حول رؤوس موضوعات من المواد الدراسية، فان يتضمن ضرورة التعاون بين المدرسين والتلاميذ فى تخطيط الطرق نحو حل هذه المشكلات، وهذا بدلا من فرض الحلول او

المعلومات على التلميذ.

٤ ـ ان المشكلات التى تعالج فى الفصول المحورية ليست قاصرة على مادة دراسية معينة بالاضافة الى قيامها بانواع مختلفة من النشاط، لذا كان من الضرورى بالنسبة للمنهج المحورى أن يوفر الزمن اللازم للقيام بهذه الانواع المختلفة من النشاط. الأمر الذى يؤدى الى ضرورة امتداد الزمن الخاص بمعالجة مشكلات المنهج المحورى الى اكثر من ذلك الزمن الذى يخصص لحصص المواد الدرامية المختلفة.

فى ضوء ماسبق يمكن ان نقول بأن الخطة المحورية، هى ذلك الاطار المنهجى الموحد الذى يشمل الجزء من المنهج الدراسى الذى يعد تماما، ويشترك فيه جميع المتعلمين، والذى يهدف لتكوين علاقات من جوانب الحياة، وذلك عن طريق دراسة المشكلات التى تدفع التلاميذ. لاستكشاف واستخدام المعرفة والمهارات من اكثر من مادة واحدة، بحيث يتطلب ارتباطا فى التخطيط بين الاهداف والوسائل من جانب المدرسين والتلاميذ لزيادة المهارة فى عمليات التخطيط المشرك. وهذا يتطلب فترة زمنية اكبر من تلك الفترة التى يتطلبها التنظيم التقليدى، لزيادة الاهتمام بتوجيه الافراد ومجموعات التلاميذ.

تخطيط البرنامج المحورى :

هناك اكثر من اتجاه لتنظيم الخبرات التعليمية التى يحتويها المنهج المحورى. وفيما يلى تلخيص لاهم هذه الاتجاهات :

١ ـ اتخاذ مشكلات الحياة كمحور للدراسة :

تنظم الخبرات التعليمية فى المنهج المحورى ـ فى بعض الأحيان ـ حول مشكلات الحياة سواء كانت ذات طابع شخصى او طابع اجتماعى واسع. ويتضمن هذا الاتجاه ايضا الاتجاه نحو حاجات المتعلمين كأساس للدراسة.

ومن أمثلة هذا النوع، المنهج التالى الذى يتركز حول سبعة ميادين للمشكلات :

- المشكلة المهنية.
- مشكلات المواطنة.
- مشكلات عضوية الاسرة.
- المشكلات الصحية.
- كيفية استغلال اوقات الفراغ.
- كيف نحيا بطريقة أفضل.
- تحسن قراءة اللغة وكتابتها.

٢ ـ اتخاذ الوظائف الاجتماعية للحياة كمحور للدراسة :

لعل الاتجاه نحو الوظائف الحياتية لاتخاذها كأساس للمنهج من اهم الاتجاهات التربوية الحديثة التى تلقى اهتماما كبيرا. فحيث ان الوظيفة الاولى للتربية هى مساعدة الفرد على الحياة فى المجتمع بطريقة افضل، فان هذا يجعلنا نحس بضرورة توفير الخبرات التعليمية للتلاميذ التى تكفل لهم القيام بانواع النشاط الاساسية فى المجتمع بطريقة مقبولة.

وقد حاول كثير من المربين وضع قوائم بهذه الوظائف الاجتماعية الاساسية، وفيما يلى مثال لوحدات منهج محورى يتخذ هذا الاتجاه اساسا له.

السنة الاولى : الحياة فى المدرسة الثانوية.
الكشف عن الفرص التعليمية.
معرفة المدينة التى تقع فيها المدرسة.
كيفية المحافظة على الصحة.
منع الحوادث والمرضى.

السنة الثانية : الربط بين ارضنا ومواردنا وبين تاريخنا.
المحافظة على مواردنا الطبيعية.
بيئتنا الطبيعية تكيف حياتنا.

السنة الثالثة : تقدير الثقافات الاخرى.
عالمنا المتصارع.
كيف أثرت العلوم والصناعة فى حياتنا.

كيف يجد الفرد لنفسه مكانا فى عالم العمل.

ولقد وضعت لجنة السياسات التعليمية بعض المقترحات للمنهج المحورى فى المدرسة الثانوية، بحيث تشمل خبرات تعليمية فى الميادين التالية:

- المسئولية والكفاية المدنية.
- فهم النظام الاقتصادى والعلاقات الانسانية المرتبطة به.
- العلاقات الاسرية.
- السلوك السليم للمستهلك.
تقدير الجمال.
- الكفاية فى استخدام اللغة.

٣ - اتخاذ اهتمامات التلاميذ وخبراتهم كأساس التنظيم النشاط المحورى [1] ويتحدد النشاط التعليمى فى هذا الاتجاه بالتعاون بين مجموعة المتعلمين فى ضوء ميولهم واهتماماتهم وحاجاتهم المحسوبة.

وبالرغم من ان هذا النوع من التنظيم قد يكون غير مرغوب فيه تماما، الا اننا يمكن ان نقول بان جميع انواع المناهج المحورية سواء تلك التى تتضمن مجالات دراسية موحدة، او تلك التى تدور حول وظائف المجتمع او مشكلاته، تتطلب جميعها السماح للتلاميذ والمدرسين باختيار تفصيلات الخبرات التعليمية، واختيار الوحدات الدراسية اللازمة فى بعض الاحيان وذلك فى ضوء الخطوط العريضة التى تضعها هيئة المدرسة أو السلطات الاخرى المسئولة.

٤ - الاتجاه نحو الدراسات الموحدة:

ينظم النشاط التعليمى فى بعض المناهج المحورية حول وحدات مستمدة من مادة دراسية، على ان يرتبط بها بعض المواد الاخرى. فمثلا قد تتخذ بعض موضوعات العلوم الاجتماعية كوحدات اساسية، ثم ترتبط بها دراسة مواد اخرى مثل الرياضة والعلوم.

وقد يكون هذا النوع من التنظيم اسهل تنظيم للمناهج المحورية واكثرها

شيوعا. وقد يكون هذا راجعا الى انها لاتتعارض كثيرا مع التنظيم المعروف للمواد الدراسية، بعكس الانواع الاخرى. كما ان كثيرا من المدرسين الذى خبروا منهج المواد الدراسية، يمكنهم تنفيذ هذا النوع بسهولة. وهو اذ يحتفظ بالمادة الدراسية الاساسية المعروفة، يلقى قبولا من كثير ممن يعارضون الاتجاهات الحديثة المتطرفة. بالاضافة الى انه لايتطلب تغييرا جوهريا فى الكتب والمراجع ووسائل التدريس الاخرى.

شروط اختيار وحدات الدراسة المحورية :

اذا كنا قد تحدثنا عن اربعة من الاتجاهات التى يمكن ان يسير المنهج المحورى فى ضوئها فانه مهما كان الاتجاه، فهناك شروط يجب ان تراعى فى اختيار وحدات الدراسة وأوجه النشاط والمشكلات التى يتضمنها المنهج المحورى، ويمكن تلخيصها فيمايلى :

١ ـ الا تقتصر معالجتها على مادة دراسية معينة، بل يستعان فيها باكثر من مادة دراسية.

٢ ـ ان تأخذ بالتخطيط والتعليم التعاونى.

٣ ـ أن تزود التلاميذ بمعلومات ومهارات واتجاهات اساسية وهامة بالنسبة لهم وبالنسبة للمجتمع الذى يعيشون فيه.

٤ ـ ان تكون لتطبيقاتها دلالة واضحة.

٥ ـ ان تدعوا الى الكشف عن اوجه الخبرة المتعددة.

٦ ـ ان تسهم فى عمليات التوجيه، وتعمل على نمو كل فرد الى اقصى حد ممكن حسب ميوله وحاجاته وقدراته.

٧ ـ ان تساهم فى التعرف على وجهات النظر المختلفة، وخاصة فى المشكلات الجدلية مثل المرأة فى المجتمع، وتنظيم النسل.. الخ.

٨ ـ ان تتطلب استخدام وتنمية بعض الاهداف التربوية، كوسائل التفكير وعادات العمل والحساسية الاجتماعية والابتكار اكثر مما تفعل المواد الدراسية المعروفة.

التدريس فى المنهج المحورى :

لعلنا نكون قد ادركنا مما سبق ان المنهج المحورى ليس تخطيطا للمنهج، ولكنه فقط طريقة لتنظيم وتنفيذ الجوانب الاساسية لبرنامج التعليم العام. ولذلك فانه لايتضمن جميع جوانب النشاط المدرسى للمدرسة بل انه يتضمن فقط نواحى التعلم المشتركة بين التلاميذ. ولابد ان يتيح البرنامج المدرسى الفرصة للمتعلم لانماء ميوله الخاصة وقدراته فى ضوء الاهداف التى يسعى اليها، اى انه ينبغى ان يتضمن مجالات اخرى للدراسة ترتبط بالاهداف المهنية او بالنمو الثقافى الخاص او بالهوايات الشخصية.

ولاشك ان المنهج المحورى لكى يؤدى الغرض منه فى التخطيط والتنفيذ الجماعى، فان هناك شروطا ينبغى مراعاتها ومن اهمها:

١ - ان تكون الاهداف واضحة بالنسبة لجميع افراد المجموعة ويمكنهم تحقيقها.

٢ - ان يكون العمل الذى تقوم به المجموعة مرتبطا بالاهداف التى تسعى المجموعة الى تحقيقها.

٣ - ان تتم انواع النشاط التى تقوم بها المجموعة فى التتابع الاتى :
- توضيح الاهداف والاغراض.
- مناقشة الوسائل لتحقيق الاهداف.
- العمل فى ضوء الوسائل التى انفق عليها.
- تقدير او تقويم العمل.

٤ - ان على المدرس - بحكم معرفته بالمصادر التى يمكن الحصول عليها فى العملية التربوية ان يساعد التلاميذ على الاستفادة منها. كما انه، بحكم وضعه، يمكنه ان يتصل بالخبراء اللازمين، ويعمل كضابط اتصال مع ادارة المدرسة ومع البيئة الخارجية.

٥ - ان المدرس كخبير معد ومدرب على العمل الجماعى وعارف بديناميكية الجماعة وسيكلوجية الافراد ونموهم، عليه ان يستخدم هذا كله فى دفع العمل ومساعدة الافراد على النمو الى اقصى حد ممكن.

الخصائص العامة للمنهج المحورى :

رغم الاختلافات الواضحة فى تنفيذ المنهج المحورى، فان اشكاله المختلفة لها الخصائص العامة الاتية :

١ ـ تشغل فترة الدراسة اليومية حصتين او ثلاثة متصلة.

٢ ـ اختيار المواد التعليمية تتم لعلاقتها بالمشكلات الشخصية والاجتماعية للتلاميذ. وتنظم هذه المواد حول وحدات التعلم.

٣ ـ دراسة المحور اجبارية بالنسبة لجميع التلاميذ.

٤ ـ قد قام مدرس واحد بتدريس المحور، مع حريته فى اشراك غيره من الاشخاص ـ من المدرسة او من خارجها ـ عند الحاجة لتخصصه.

٥ ـ اختيار الانشطة التعليمية على اساس صلتها بحاجات التلاميذ مع التطبيق على الانشطة خارج جدران المدرسة.

٦ ـ استخدام مختلف الخبرات والمصادر التعليمية المناسبة لدراسة المشكلات المعنية.

٧ ـ التركيز على اسلوب حل المشكلات عند التدريس، بما فى ذلك التخطيط التعاونى بين المدرس وتلاميذه، وقيام التلاميذ بالبحث والدراسة والمناقشات الجماعية، وتقويم خطوات العمل.

٨ ـ تحديد طبيعة الانشطة التعليمية وتتابعها يتم فى ضوء اهتمامات التلاميذ وحاجاتهم فى اثناء العمل، وليس فى ضوء تحديد مسبق يقوم المدرس بوضعه قبل بدء الدراسة.

وللمدرس ان يسترشد عند تحديد المشكلات للدراسة مع تلاميذه بميادين المشكلات التى قد تكون موضوعه مقدما مناسبة لكل وصف دراسى.

٩ ـ ان تكفل حرية التفكير لجميع الافراد فى جميع مراحل العمل التعاونى.

وتحقيق هذه الشروط يستلزم وعيا من كل المشتركين فى التنفيذ يدور كل منهم فيه. فالتدريس فى المنهج المحورى قد يكون من مسئولية مدرس واحد، او قد يتعاون اكثر من مدرس واحد يدرسون مواد مختلفة فى تنفيذه. . وفى كل

الاحوال فان هناك سمات للمدرس فى المنهج المحورى ينبغى ان يتصف بها ومنها:

- فهم عمليات النمو والنضج فى الاطفال والمراهقين، لمعرفة حاجاتهم وميولهم الاساسية المشتركة فى مختلف مراحل نموهم.
- معرفة كيفية استخدام وتوجيه مختلف انواع نشاط التلميذ، مع ربطها بالجزء التعليمى العام للبرنامج المدرسى.
- فهم طبيعة الموضوعات الجدلية واثرها، واستخدام الوسائل الملائمة لمعالجتها.
- القدرة على الاستفادة من ميادين المعرفة الاساسية فى مساعدة الشباب على مواجهة حاجاتهم وحل مشكلاتهم.
- القدرة على تفسير الحوادث والحركات الجارية المرتبطة بالنشاط التعليمى للمحور.
- القدرة عليتقويم البرامج الدراسية، وخاصة المحورى منها، مع معرفة كيفية الاستفادة من ذلك فى تحسين المناهج.
- معرفة كيفية استخدام وسائل التوجيه والارشاد فى انواع النشاط المحورى المختلفة.
- معرفة كيفية استخدام المصادر البيئية فى حل المشكلات التى تعالج المحور.

ويقوم المدرس فى المنهج المحورى بوظائف عدة يمكن تلخيصها فيمايلى :

١ ـ يعمل المدرس فى المنهج المحورى كأكثر الاعضاء نضجا فى المجموعة حيث يتحمل المسئولية فيشترك ويقترح كما يفعل بقيه أعضاء المجموعة، بالاضافة الى مساعدته الاخرين فى عملهم.

٢ ـ يمكن للمدرس ان يقوم بدوره فى الارشاد بطريق غير مباشر بواسطة علاقات الصداقة التى يكونها مع تلاميذه. ويساعده فى ذلك المدة الطويلة التى يتطلبها العمل فى المنهج المحورى إذ يمكنه معرفة كل فرد فى المجموعة معرفة وثيقة، وزيارة تلاميذه وابائهم، ومشاركتهم فى النشاط الخارجى.

٣ ـ يقوم التلاميذ فى اثناء حصة الدراسة بالعمل بانواع مختلفة لانشطة الدراسة الفردية والجمعية، كالقراءةد، والتخطيط والاعداد للتقارير، والمعارض، والتوضيح العلمى والمناقشات واستخدام الوسائل التعليمية وغيرها.
٤ ـ تستخدم مختلف وسائل التقويم واساليبه لنشاط التلاميذ فى ضوء الاهداف المباشرة والبعيدة لنمو كل تلميذ من جوانبه المختلفة، مع الاهتمام باشتراك التلميذ فى عملية التقويم.

مزايا المنهج المحورى :

١ ـ يسهل اكتساب بعض الاهداف التى يصعب اكتسابها من مناهج المواد الدراسية المنفصلة، مثل طريقة حل المشكلات والعمل التعاونى والنظام الذاتى بالاضافة الى الاهتمام بالاسلوب الديمقراطى للحياة الاجتماعية.
٢ ـ يتيح الفرصة امام التلاميذ للاشتراك فى تخطيط الخبرات التعليمية بحيث يجعلها المدرس ذا معنى وغرضا بالنسبة لهم، وهذا بالتالى يزيد من فاعليتهم فى النشاط.. وهذه اسس ضرورية لعملية التعليم.
٣ ـ يشجع العمل التعاونى بين افراد المجموعة، ويهتم بحاجات التلاميذ وميولهم ومشكلاتهم.. وهذه احدى الاسس الهامة التى ينبغى توفرها فى انواع النشاط ا لتعليمى.
٤ ـ ان يشجع التلاميذ على استخدام الطرق التعليمية السليمة فى جمع البيانات وتنظيمها وتقدير صحة الدلائل، وافتراض الحلول، واختبار صحتها.. الخ.
٥ ـ يتميز المنهج المحورى بأنه برنامج وظيفى للتوجهه، ومساعدة التلاميذ فى مشكلاتهم واهتماماتهم وذلك بالاضافة الى ان طول الفترة التى يقضيها المدرس مع تلاميذه تتيح له توثيق معرفته بهم، وبالتالى تتيح له فرصة افضل لمساعدتهم فى حل مشكلاتهم.
٦ ـ يربط المنهج المحورى المعارف المستمد من ميادين المعرفة المختلفة، ويستخدمها فى مواقف ذات معنى.
٧ ـ يتيح المنهج المحورى الفرصة لاكتساب كثير من المهارات من خلال

مواقف ذات معنى، وبالتالى يمكن استخدامها فى انواع النشاط المستقبلة وبهذا يصبح لهذه المهارات اهمية وظيفية فى حياة الفرد.

٨ - يشجع التخطيط المحورى استخدام طرق التدريس المرنة، والعمل التعاونى والنشاط المتنوع، وهذا بالتالى يخلق بيئة تعليمية صالحة.

٩ - ان يتيح فرصة اكبر لمدرس المواد الاخرى للتركيز على جوانب التعلم المتخصصة، فالمحور يرعى جوانب التعلم المشتركة.

١٠ - واخيرا ولعل اهم المميزات للمنهج المحورى انه ينمى لدى التلاميذ اهتماماتهم المشتركة فى مجتمعهم المحلى وامتهم وعالمهم الذى يعيشون فيه.

صعوبات الاخذ بالمنهج المحورى :

١ - قد يتعصب المدرس لمادة تخصصه الاصلية فيهمل الجوانب الاخرى التى تتضمنها دراسة المحور. وهذا يشير الى الحاجة الى اعداد مدرس متخصص لتدريس المحور. ومازالت جميع معاهدة المعلمين تهتم باعداد المدرس لتدريس مناهج المواد الدراسية المنفصلة.

٢ - قد لاتتوافر الاتجاهات السليمة لدى المدرسين الاخريين بالنسبة لدراسة المحور مما يعرقل التخطيط التعاونى. هذا بالاضافة الى عدم تقبل اولياء الامور والمواطنين بوجه عام لفكرة التنظيم المحورى.. لمجرد معارضة تغيير المناهج.

٣ - ان يفترض بعض القائمين على تخطيط المناهج، ضرورة دراسة التلاميذ لمقررات دراسية معينة قبل الالتحاق بالجامعة. ولهذا فهم يقفون معارضين لاى اتجاه يؤدى الى التقليل من هذه المقررات.

٤ - قد تنشأ مشكلات ادارية بالنسبة لوضع الجدول، وتوفير المواد اللازمة لدراسة المحور ونحن اذ ندرك اهمية تلك الصعوبات، الا ان هذا لايعنى ان المنهج المحورى لايمكن ان يطبق فى التعليم الثانوى. ولكن يمكن للمدارس ان تبدأ تدريجيا فى السير نحو منهج موحد مثلا. فيمكن وضع بعض المقررات التى تدور حول المشكلات مع اعطاء الحرية للتلاميذ فى

تخطيط الخبرات التعليمية بالتعاون مع مدرسيهم. كما ان هناك اتجاهات اخرى يمكن البدء به، وهو الاتجاه نحو الدراسات الموحدة، ولقد بدأنا هذا الاتجاه فى مدارسنا منذ فترة بان ادخلنا مناهج العلوم العامة، والرياضة العامة فى منهج المدرسة الاعدادية.



الفصل الثامن

الوحدات الدراسية

ظهر مفهوم الوحدة فى التدريس، كثورة على اساليب التسميع والحصص التقليدية فالوحدة التدريسية شاملة من حيث المجال، وفيها ينظم النشاط والمواد التعليمية بحيث تكون وحدة او كلا أجزاء منفصلة عن المعرفة، تقدم فى صورة مسلسلة من موضوعات تعين وتدرس، وتحفظ يوميا.

ويمكن بناء الوحدة فتنظيم المادة العلمية حول موضوع هام او فكرة او قاعدة او حول احد اهتمامات التلميذ، او حاجة يحس بها او مشكلة اجتماعية هامة ورغم الصعوبة العملية التى يسببها التنظيم الحالى فى المدرسة، والذى يعتمد على الحصص التقليدية اليومية فان تخطيط الوحدة قد لقى اهتماما فى السنوات الاخيرة نتيجة للمحاولات التى بذلك لتنظيم الخبرات التعليمية للتلاميذ بحيث تتفق مع بعض المفاهيم الحديثة للتعلم.

وكان لذيوع نظرية الجشطلت فى ميدان التعلم اثر فى تقبل فكرة الوحدةكمرشد فى تنظيم مواد المنهج... وتتلخص الاسس السيكلوجية للجشطلت التى دعت الوحدات فيما يأتى :

- طبيعة الموقف التعليمى الكلى لاتتحدد بمجموع العناصر التى تكونه فحسب، ولكن تتحدد كذلك بالعلاقات التى تقوم بين مختلف الاجراء.
- عناصر الموقف التعليمى يتضح معناها فى ضوء علاقتها بعضها ببعض، وعلاقتها بالكل.
- العامل الموحد الذى ينظم عناصر الموقف التعليمى هو غرض التعلم.

وثمة عامل اخر يساعد على قبول طريقة الوحدة فى التدريس، وهو تزايد الشعور بالحاجة الى العناية بالفروق الفردية. وقد ادى فشل مختلف الخطط التى اتبعت لتقسيم التلاميذ حسب قدراتهم فى الكشف عن الوسائل الملائمة التى تؤدى الى جعل التعليم فرديا، الى الاعتراف بان المدرس هو الشخص

الوحيد القادر على تلبية حاجات التلاميذ كأفراد. وشاعت نتيجة لذلك الدراسة تحت الاشراف والواجبات التى تتناسب مختلف المستويات والمناهج الفنية الوافية.

والنظرة العامة الى انواع الوحدة، تبين انها كلها تتشابهه فى الجوهر وان اختلفت فى الاسلوب ويجمع بينها انها كلها تعترف بوحدات فى التعلم اكبر من تلك الوحدات الموجودة فى الحصص التقليدية اليومية.

وعلى هذا اصبح العامل الذى يحقق الوحدة فى الموقف التعليمى المادة الدراسية أو التعليم نفسه. ففى الوحدة القائمة على المادة الدراسية يتحقق الوحدة عن طريق الترتيب المنطقى للمادة حول مركز او موضوع او حول نقطة معينة. اما فى الوحدة القائمة على الخبرة فتتحقق الوحدة عن طريق اختيار الخبرات التعليمية المتصلة بحاجات المتعلم نفسه، وميوله.

ولاتعد الوحدات فكرة جديدة تماما، فقد بدأت فى تعاليم «جوان فردريك هربارت» (١٧٧٦ ـ ١٨٤١) المربى الفليسوف الالمانى. وقد رأى هربارت ان هناك اربعة عناصر اساسية تتضمنها العملية التربوية، وتساعد على الوحدة والتكامل. وهذه العناصر هى :

- فهم الطالب لكل حقيقة يتعلمها فهما تاما.
- مقارنة الحقائق ومراعاة ترابطها.
- تصنيف الحقائق تصنيفا فى شكل مفاهيم معينة.
- تطبيق التعلم الذى حصل عليه الطالب.

وربما كان اول من اشار صراحة للوحدات هو «شارك ماكمورى» فقد رأى ان حل مشكلات تعليم الاطفال يكمن فى تعليمهم كيفية التفكير مع امدادهم بالمعرفة الضرورية للحياة الفعالة، وهو فى استخدام وحدات كثيرة للتعلم.

اما «موريسون» فقد عرف الوحدة بانها تعلم الاطفال لجزء او مظهر هام من مظاهر البيئة او العلوم او الفنون او السلوك، يؤدى تعلمها الى تعديل فى شخصيتهم. كما صنف المواد التعليمية الى خمس مجموعات، وضرب امثلة

لوحدات تمثل هذه المجموعات الخمسة.

انواع الوحدات :

ويمكن لتوضيح انواع الوحدات ان نقسمها وفق اسس مختلفة هى :

أ - مدى الشمول : فقد تشتمل على قسم من احد العلوم، او قسم من علمين او اكثر بريطان معا او يدمجان لبحث مشكلة معينة او قسم شامل فى ميدان المعرفة عامة تنظم بطريقة تؤدى الى تعميمات هامة.

ب - العنصر الموحد : فقد يشتمل فى التنظيم المنطقى للمادة او احد اهتمامات التلميذ وخبرته، او مشكلة معينة.

ج - المشتركون فى التخطيط : فقد يقوم بالتخطيط مجموعة من المدرسين، كما هو الحال فى تخطيط الوحدة المصدرية، او يقوم به المدرس كما هو الحال بالنسبة للوحدة التدريسية او يقوم به المدرس والتلاميذ كما هو الحال فى الوحدة التعليمية. وقد قسم «كازويل» و«كامبل» الوحدات الى نوعين رئيسيين هما :

١ - الوحدات القائمة على المواد الدراسية.

٢ - الوحدات القائمة على الخبرة.

كما وضعا انواعا ثلاثة تحت كل نوع من هذين النوعين.

وحدة المادة الدراسية :

وهى وحدة التنظيم فيها مواد الدراسية وتدور حول محور مركزى قائم فى المادة الدراسية نفسها ليدرسها التلاميذ بقصد اكتساب نتائج تعليمية مشتقة من خبراتهم التى مروا بها، خلال اتصالهم بالمادة الدراسية.

خصائصها :

- تعتمد على مايحدده الكبار لكى يدرس للتلاميذ.
- تنظيم منطقيا حول محور او موضوع من المادة الدراسية.
- تعد مقدما بواسطة شخص او مجموعة من الاشخاص يعرفون المادة الدراسية مرتبه ترتيبا منطقيا.

- تنظم عادة من البسيط الى المعقد.
- يباشر العمل فيها مدرس او لجنة من الاشخاص الكبار، ويوضع برنامج مدرسى.
- تتركز عادة حول الماضى، وحول التراث الثقافى المتراكم، دون ان تشير الى الحاضر او المستقبل الا فى القليل، وبطريقة نظرية مجردة.
- تعتمد على الطرق التقليدية مثل تعيين الدروس والكتب.
- لاتوجد العناية الا جزئيا للفروق الفردية بين التلاميذ.
- تؤدى نتائج ثابتة معروفة مقدما ومطلوبة لكل المتعلمين.
- يقوم العمل فى نهايتها عن طريق الاختبارات التحصيلية للتعرف على الحقائق والمهارات التى حصل عليها المتعلمون.

وحدة الخبرة :

ويقوم المدرس فيها بالتعاون مع تلاميذه بتنظيم مجموعة من الخبرات المربية حول حاجات التلاميذ او حاجات المجتمع الذى يعيشون فيه. اى ان نقطة البدء فى وحدة الخبرة هى حاجات التلميذ وميوله، وحاجات المجتمع الذى يعيش فيه.

خصائصها :

- تعتمد على عزم المتعلم على الحصول على غرض معين ليرضى حاجة معينة .
- تنظم سيكلوجيا حول هدف من اهداف التعلم.
- تنظم جماعيا (مدرس وتلاميذ) اثناء القيام بها دون تحديد مسبق للخبرات والمواد اللازمة لمقابله المواقف الجديدة.
- تستهدف اشباع حاجة المتعلم. اما اهدافها النهائية فهى تنمية المفاهيم والاتجاهات والمهارات المرغوبة فى المتعلم.
- تنظم عادة تنظيما وظيفيا يبدأ من المعقد الى البسيط، فيدرس الاطفال مثلا المدينة ـ ذات التعقيدات المختلفة التى يعيشون فيها، قبل أن يدرسوا المدن

البدائية والتى لايعرفون شيئا عنها.

- يباشر العمل فيها مجموعة متعاونة من المتعلمين من بينهم المدرس. ويلجأون الى البرنامج المدرسى عند حاجتهم اليه.
- تتركز غاليا حول الحاضر والمستقبل، وتشتخدم التراث الثقافى الماضى فيما يسهم فى حل المشكلات الحالية.
- تعتمد على التعاون فى الطرق المناسبة للموقف، كما تستخدم المصادر العديدة فى البيئة.
- تهتم بالفروق الفردية.

ليس لها نتائج معروفة مقدما، او مطلوبة لكل المتعلمين.

- يقوم العمل فيها باستمرار منذ بداية الوحدة حتى نهايتها، ويشترك المتعلمون فى هذا التقويم كما تستخدم وسائل متعددة للتقوم.
- يؤدى انتهاء العمل بالوحدة الى إثارة مشكلات وميول واغراض.

وهناك حقيقة يجب ان نؤكد عليها وهى ان كل انواع الوحدات سواء منها القائمة على المواد الدراسية، كما تستخدم الخبرات. فالمدرسة الحديثة التى تستخدم الوحدات القائمة على الخبرات، تستخدم المواد الدراسية، ولكنها تستخدمها استخداما وظيفيا. كما ان المدرسة التقليدية تستخدم الخبرات ايضا، فكل شىء يقوله الانسان نوع من الخبرة وكل اوجه النشاط التعليمية خبرات ايضا. وعلى هذا فالمدرسة التى يقوم نشاطها على المواد الدراسية هى مدرسة خبرة، كما ان المدرسة التى يقوم نشاطها على الخبرة هى مدرسة مواد دراسية ايضا.

تخطيط الوحدات :

سوف تجمع فى هذا التخطيط بين الوحدات القائمة على المواد الدراسية والوحدات القائمة على الخبرة، على اساس ان كل نوع منها يستخدم المادة الدراسية كما يستخدم الخبرات.. والتخطيط يتم فى ضوء الخطوات التالية :

١ ـ دراسة مميزات التلاميذ الذين ستنفذ الوحدة معهم من خلال السجلات

المدرسية وغيرها للحصول على المعلومات الكافية عن قدراتهم العقلية، وحالاتهم الانفعالية، ونضجهم الاجتماعى وتحصيلهم الدراسى، وقدراتهم الخاصة، ونواحى عجزهم وحالتهم الاقتصادية والاجتماعية، ونوع البيئة . . وغير ذلك من البيانات التى يجب ان يلم بها المدرس قبل اختباره للوحدة.

٢ ـ اختيار احدى الوحدات المستمرة من المواد الدراسية او احدى الوحدات التى تسد حاجة من حاجات التلاميذ، او حاجات المجتمع الذى يعيشون فيه.

٣ ـ ان تحديد المدرس لأهمية دراسة الوحدة ومجالها فى ضوء الاعتبارات التالية :

ـ مدى ملاءمة الوحدة لمستوى التلاميذ الذين سيقومون بتنفيذ الوحدة واقسامها المقترحة.

ـ مجال الوحدة واقسامها المقترحة.

ـ اهمية كل جزء من اجزاء الوحدة.

ـ العلاقة بين الاجزاء المختلفة للوحدة.

ـ اوجه النشاط التى قد تستخدم فى تنفيذ الوحدة، والتى يؤدى استخدامها الى حصول التلاميذ على النتائج التعليمية المرغوبة.

٤ ـ تحديد الاهداف والنتائج التعليمية المرغوبة التى يمكن تحقيقها من دراسة الوحدة.

فالاهداف هى كل مايرغب المدرس تنميته فى تلاميذه، اما اهداف التلاميذ فهى تلك الامور التى يرغبون فى ادائها او المشكلات او الاسئلة التى يودون معرفة حلولها. ومن هذا يتضح ان اهداف المدرسين من تدريس الوحدة، قد تخالف اهداف التلاميذ من دراستها، غير ان الهدفين بالرغم من ذلك متكاملان فاهداف المدرس هى النتائج التربوية المرغوبة التى يأمل ان يحصل عليها ليصل اليها تلاميذه اما اهداف التلاميذ فهى النتائج التى يرغبون الوصول اليها عن طريق نشاطهم فى حل المشكلة التى يهتمون بها.

ويمكن للمدرس ان يستخدم المعايير الاتية فى تحديده للاهداف
- ان تكون ديناميكية بحيث تبعث على العمل وتشجيعه.
- ان تكون متفقة مع الاهداف التربوية العامة.
- ان تكون ملائمة لمستوى نضج التلاميذ.
- ان تؤدى بالتلاميذ الى مستويات اعلى من النضج والتحصيل.
- ان تكون منوعة بحيث تلائم الفروق الفردية بين التلاميذ.
- ان تكون محدودة العدد حتى يمكن تنظيمها.
- ان يضعها التلاميذ بالتعاون مع المدرس.
- ان تكون محددة اجرائيا بحيث يمكن قياسها.

ويوجه عام يجب ان توضع الاهداف فى ضوء المفاهيم والقيم والاتجاهات والعادات والمهارات والقدرات التى ينتظر ان يحصل عليها التلاميذ نتيجة لدراسة الوحدة، وذلك بالاضافة الى ماينتظر حصولهم عليه من المعلومات والحقائق والمبادىء العامة.

٥ - ان توجيه المدرس نظر تلاميذه الى موضوع الوحدة مستخدما فى ذلك مجموعة من الوسائل حتى يحس هؤلاء التلاميذ باهمية موضوع الوحدة.
- استغلال وقت المناقشة او الاحاديث العادية مع تلاميذه.
- عرض بعض الاشياء المتصلة بموضوع الوحدة بطريقة جذابة مثل الصور والاعلانات واغفله الكثير، وبعض الاجهزة العلمية.. الخ.
- الاهتمام بالحوادث الهامة والتعليق عليها.
- زيارة الاماكن الهامة، والشخصيات البارزة فى المجتمع.
- قراءة مقتطفات من كتاب او مجلة او قصيدة.
- عرض بعض الافلام فى المدرسة.

ولعل المعيار الصادق الذى يحكم به المدرس على نجاحه او فشله فى تقديمه للوحدة، هو مقدار ماساهم به هذا التقديم من اثارة التلاميذ لقبول موضوع الوحدة، واستعدادهم لبذل الجهد فى السير فيها.

٦ - يضع وضع خطة العمل من قبل المدرس فى الوحدة على اساس المشاركة

بينه وبين تلاميذه.

ولعل اول خطوة فى وضع خطة العمل فى الوحدة هى المناقشة بين التلاميذ والمدرس، وتقديم المقترحات، وقبولها او رفضها او تعديلها، وتنتهى المناقشة عادة بوضع قائمة بالاشياء التى يجب الحصول عليها ومصادر هذه الاشياء، والامور التى يجب عليها اداؤها وكيفية ادائها كما تشتمل القائمة ايضا على تقسيم العمل بين التلاميذ.

ويرى «بيرتون» ان خطة العمل فى الوحدة قد تشمل كل او بعض الاعمال الاتية :

- قائمة بالاسئلة المطلوب البحث عن اجابتها.
- عمل التلاميذ والمدرس لخريطة تفصيلية توضح اجزاء العمل.
- عمل قائمة بمصادر المعلومات والادوات اللازمة مثل الكتب المدرسية والمطبوعات المختلفة والكتب الاضافية والسجلات والنشرات.. الخ.
- تعيين اللجان : فتكون هناك لجنة مهمتها جمع المواد وعمل المعارض، ولجنة اخرى للحصول على المعلومات من المكتبات او المتاحف او المجتمع المحلى، ولجنة ثالثة لمقابلة الشخصيات او دعوتهم للمدرسة، ولجنة رابعة يعهد اليها بعمل الاشياء، كما قد تكون هناك لجنة لتلخيص التقارير... الخ.

وقد يكون اختيار التلميذ للجان المختلفة برغبة العمل فيها وقد يرشحه التلاميذ الاخرون لاحدى اللجان، او يختاره رئيس اللجنة، او يعنيه المدرس.

- توضيح المسائل والمشكلات التى تعرض على اللجان المختلفة لمناقشتها.

٧ - مرحلة تنفيذ العمل فى الخطة. فقد اعدت «جرترد وبيل» قائمة بانواع النشاط والخبرات التى يقوم بها التلاميذ فى اثناء تنفيذ الخطة فى الوحدة على النحو التالى :

أ - العمل بالوسائل البصرية : ويشمل :

- - جمع الصور والمواد الموضحة الاخرى.
- دراسة الصور والمجمعات والشرائح للاغراض التعليمية المختلفة.

ـ فحص المعروضات.
ـ تدوين الاسئلة الهامة اثناء فحص الوسائل والمواد البصرية.
ـ اختبار الوسائل البصرية لاستعمالها.
ـ اعداد المعارض وكتابة البطاقات على المعروضات.
ـ تنظيم وحفظ المواد والمنتجات لاعادة استعمالها ومستقبلا.
ب ـ القيام بالرحلات الطويلة والقصيرة:
ـ لزيارة المتاحف وحدائق الحيوانات واحواض تربية الاسماك.. الخ.
ـ لزيارة الشركات الكبرى للحصول على المعلومات وبعض المواد.
ـ لزيارة المصانع لمشاهدة العمليات الصناعية المختلفة.
ج ـ دراسة المشكلات : وتشمل :
ـ البحث عن المعلومات اللازمة للاجابة على الاسئلة الهامة.
ـ الرجوع للموسوعات والمراجع للبحث عن المعلومات.
ـ استعارة الكتب من المكتبات العامة، او من الافراد والهيئات لتكملة مايوجد في مكتبة المدرسة من نقص.
ـ الكتابة للشركات والمصانع وغيرها للحصول على المعلومات والمواد.
ـ تنفيذ التعليمات التى يقترحها المدرس.
ـ اخذ البيانات من الكتب العديدة تمهيدا لحضور المناقشات او لكتابة التقارير.
ـ دراسة الخرائط للبحث عن الاماكن والبلاد الهامة.
ـ القيام بالتجارب التى تعين على حل المشكلات.
ـ تقديم المعلومات المتجمعة من مصادر محققه، وتحديد مدى دقتها، وبيان التعارض ان وجد.
ـ تنظيم ماقرأه التلاميذ تمهيدا لحضور المناقشات أو لكتابة التقارير.
ـ اعداد نبذات قصيرة لاغراض محددة كاستخدامها فى كتاب للفصل او كايضاح لاحدى المعروضات.
ـ حصر الكتب التى استخدمت فى دراسة الوحدة.
د ـ تذوق الادب : وذلك :
ـ بقراءة القصص المسلية.

ـ بقراءة الشعر.
ـ بالاستماع للقراءة بغرض التسلية أو الحصول على المعلومات.
هـ ـ اعداد وسائل الايضاح وتشكل :
ـ عمل المصورات والرسوم البيانية.
ـ عمل التصميمات.
ـ رسم وانشاء الخرائط من مختلف الانواع.
ـ اعداد الاعلانات.
ـ اعداد المناظر لرواية تمثيلية.
ـ عمل بعض المعروضات لعرضها فى معرض.
و ـ تقديم المعلومات وذلك:
ـ باقتراح احسن الوسائل التى تقدم بها المعلومات.
ـ بالاشراف على طبع البيانات والمعلومات.
ـ بالعناية بلوحة الاعلانات، وتزويدها باخبار والمعلومات الجديدة.
ـ باعداد الخطط لعقد مؤتمر وتنظيم برنامجه.
ـ بكتابة التمثيليات.
ز ـ تقويم العمل وذلك :
ـ بحضور الامتحانات بمختلف انواعها.
ـ باعداد بعض الاختبارات للتلاميذ الاخريين.
ـ بالاحتفاظ برسوم بيانيه توضح تقدم التلاميذ.

وهناك امران جديران باهتمام المدرس اثناء تنفيذ الوحدة، هما :

أ ـ على المدرس ان يتحمل مسئولية الاشتراك فى اختيار انواع النشاط المناسبة، والعمل على توجيه هذا النشاط الوجهه الصحيحة التى تؤدى الى النتائج التعليمية المرغوبة.

ب ـ ضرورة المحافظة على النظام اثناء العمل بالوحدة فى ضوء مايلى:

ـ ان يوجه المدرس تلاميذه اثناء مرحلة وضع خطة العمل فى الوحدة (المرحلة السادسة) بحيث يعرف كل تلميذ ماسيؤديه وكيف يؤديه.

ـ أن يتأكد من معرفة كل تلميذ وكل لجنة لما عليه او عليها من واجبات ومن

معرفة طريقة تاديه الواجبات.

- ان يتوقع قيام مشكلات فى اثناء تنفيذ الخطة، وان يكون مستعدا لعقد مؤتمر مع تلاميذه يحل فيه هذه المشكلات بمجرد ظهورها، وقبل ان تكون عاملا فى تثبيط همتهم او سببا فى اثارة الفوضى والاخلال بالنظام.
- ان يعقد المدرس مؤتمرا لاعادة تخطيط الوحدة اذا لم يكن العمل يسير سيرا مرضيا.
- ان يتنقل المدرس بين التلاميذ وبين اللجان، وان يشاركهم العمل، ويسألهم الاسئلة، ويقدم الاقتراحات وهكذا يجمع بين توجيهه لتلاميذه وضبطه لنشاطهم.
- ان يقوم باعداد المواد والالات التى يستدعى العمل استخدامها قبل الحاجة اليها، وان يضع نظاما يضمن توزيعها على التلاميذ بدقة وسرعة.
- ان ضع نظاما لاستعمال الكتب والمراجع، وخاصة اذا كان عددها قليلا لايتناسب مع عدد التلاميذ.
- فى حالة استخدام المدرس لانواع جديدة من النشاط يحسن ان يعهد بها الى مجموعة صغيرة من التلاميذ لتجريبها، حتى اذا مانجحوا فى القيام بها امكن تعميمها، وذلك منعا للاضطراب الذى يحدث دائما حين تقوم جماعة من التلاميذ بتجربة عملية جديدة دون توجيه كاف.
- على المدرس ان ينمى فى تلاميذه العادات الطيبة التى تساعد على نجاح العمل الجمعى مثل المحافظة على اخذ دورهم وعدم تعطل الاخرين، والاشتغال بناحية أخرى من العمل بدلا من الوقوف فى انتظار الالات والمواد التى قد تكون مع غيرهم من التلاميذ وضرورة التوقيع على استلام الادوات والمواد والكتب.
- ان يدرب المدرس تلاميذه على تحديد الوقت اللازم لعملهم.
- ان يعرفهم بالترتيبات اللازمة لعقد المؤتمرات.
- ان ينمى فى تلاميذه بطريقة مباشرة الفهم بان الحرية تتضمن المسئولية، وبأن ضبط النفس والتعاون يعودان عليهم بالفائدة. والقاعدة العامة فى تقويم العمل بالوحدة هو ان التلميذ يجب ان يتعلم لالمجرد اختباره فى النهاية فيما حفظه

من معلومات وحقائق بل لكى يصبح قادرا على استخدام ماتعلمه استخداما وظيفيا فى المواقف التعليمية المختلفة.

٨ ـ تشتمل خطة الوحدة فى النهاية على بيان بالكتب والمراجع وتتضمن عادة مايستخدمه المدرس ومايستخدمه التلميذ.

الوحدة المختلطة :

يسير الاتجاه فى المدرسة المرنة نحو توفير النشاط الهادف للتلاميذ فتوجد فيه المادة الدراسية حول مواقف «حل مشكلة».

وقد امكن للوحدة المختلطة بخصائها ان تتغلب على الصعوبات الرئيسية التى تواجهها وحدة المادة الدراسية، والتى ينفرد المدرس بتخطيطها، فالوحدة المختلطة تجمع بين مزايا كل من الوحدات التقليدية للمادة الدراسية، والخبرة التى تقوم على اهتمام التلميذ، ومن هنا سميت المختلطة.

وتنقسم نواحى نشاط المدرس والتلميذ فى الوحدة المختلطة الى اربعة وحدات :

ـ النشاط التحضيرى
ـ نشاط الابتداء
ـ النشاط التطورى
ـ نشاط الختام

أ ـ النشاط التحضيرى :

ان فاعلية طريقة الوحدة فى التدريس تتوقف الى حد كبير على اختيار وحدات تعليمية مناسبة يتوفر فيها الصفات التالية:

ـ ان يكون لها هدف.
ـ ان تضمن مواقف قريبة بقدر الامكان من مواقف الحياة الحقيقية.
ـ ان تتضمن انواعا من الخبرات الحسية المباشرة.
ـ ان تسمح ببعض الاتصال الحر بين التلاميذ.
ـ ان تقدم الفرصة للتلميذ ليفكر ويخطط.

ـ ان تتيح فرصا للحكم والاختيار والتقويم.
ـ ان تكون من الوضوح بحيث يستطيع المدرس الجديد ان يستفيد منها مرة ثانية.
ـ ان يكون لها مراجع دقيقة كاملة.

ب ـ النشاط الابتدائى :

تتقرر فى هذه المرحلة درجة الجودة التى يكون عليها العمل فى الوحده، ذلك ان الانطباع الاول الذى يتلقاه التلميذ عن الوحدة يحدد اتجاهه بالنسبة لكل عمل يقوم به بعد ذلك.

ويقوم المدرس فى هذه المرحلة بمایاتى ؛
ـ ابراز علاقة الوحدة بحاجات التلاميذ واختصاصاتهم.
ـ بيان العلاقة بين الوحدة والوحدات التى سبقت دراستها.
ـ عرض المعالم الرئيسية للوحدة وتوضيح النتائج المحتملة لها.
ـ صناعة اهداف الوحدة بالاشتراك مع التلاميذ.

النشاط التطورى :

ومع التسليم بان صياغة المشكلة وتخطيط نواحى نشاط التلاميذ يجب ان يقوم على اساس تعاون المدرس والتلاميذ، فإن من الضرورى ان يقوم المدرس بوضع خطة ابتدائية تسير نواحى النشاط ليستطيع فى ضوئها ان يوجه التلاميذ فى دراستهم للمشكلة، ويجب ان تشتمل الخطة على بيان بالمشكلة الرئيسية، ومختصر للحقائق والمبادىء التى تتضمنها، وانشطة التلاميذ المقترحة ومصادر استقاء المعلومات.

ويجب ان تكون الخطة قابلة للتعديل بتقديم التلاميذ فى الدراسة وظهور اهتمامات جديدة عندهم. كما يجب ان تكون انشطة التلاميذ متنوعة بحيث ترضى الفروق الفردية بينهم وتشبعها، وان يساعد المدرس تلاميذه على اكتساب الاساليب الفنية الاساسية لجميع المعلومات باستخدام الفهارس، وتحديد مدى دقة المعلومات، وكتابة المذكرات، وتفسير المعلومات بعد

تجميعها وتنظيمها.

د ـ النشاط الختامى:

ويتطلب الجانب الاخير فى دراسة الوحدة تقديم تقرير عن النتائج، والتقويم النهائى لها، ويعطى التلاميذ فرصة الوصول الى مبادىء وقواعد يحاولون تطبيقها. وقد يتخذ النشاط الختامى صورا مختلفة منها:

- اقامة معرض للصور والملصقات والرسومات التى جمعت او انتجت اثناء دراسة الوحدة.
- مراجعة جوانب الفهم الاساسية للوحدة عن طريق الاختيار.
- عرض يقدمه كل تلميذ كتابة ليكشف عن استجابة للوحدة وآرائه المتصلة بدراستها.
- اعداد برنامج عام يقدمه الفصل للمدرسة كلها فى صورة تمثيلية قصيرة او برنامج اذاعى.
- اعادة عرض الافلام التى استخدمت اثناء مرحلة النشاط التطورى لتأكيد الفهم الاساسى المتصل بالوحدة.
- يقدم الفصل عرضا مختصرا للوحدة.
- اجراء اختبار نهائى لنواحى الفهم الاساسية والاتجاهات والاهتمامات شبيه بالاختبار الذى اجرى فى مرحلة التحضير.
- ملاحظة وتسجيل ماطرأ على سلوك التلاميذ من تغير وتحسن فى مهاراتهم وعاداتهم واتجاهاتهم.
- اختيار نهائى لنواحى المعرفة والمهارات الاساسية.

الوحدة المصدرية (الوحدة ذات المرجع):

وهى كما يدل عليه اسمها مصدر يستقى منه المدرس فكرا، واسلوبا، وأداء، يستخدمها عند قيامه بالتخطيط التمهيدى للوحدات التدريبية. وقد يقوم مجموعة من المدرسين باعداد هذا المرجع كما يقوم باعداده اختصاصيون فى التربية، يعاونهم بعض المدرسين وغيرهم من الفنيين والهدف من اعداد هذا المرجع توجيه المدرسين وارشادهم للسير فى الخطة، وذلك بتوضيح اهمية

الوحدة واهدافها، وانواع النشاط والمواد والمراجع التى قد يلجأ اليها عند تنفيذ الوحدة.

ويشتمل مرجع الوحدة على البيانات الاتية:

١ ـ عنوان الوحدة، ويليه بيان بمحتويات الخطة.
٢ ـ المقدمة، ويوضح فيها اهمية موضوع الوحدة كما يوضح فيها طبيعة ومجال الوحدة والمسائل والمشكلات التى سنتناولها.
٣ ـ اهداف الوحدة ويوضح فيها المفاهيم والاتجاهات والقيم والقدرات. . الخ التى ينتظر ان يحصل عليها التلاميذ نتيجة لدراستهم للوحدة.
٤ ـ بيان مفصل بانواع النشاط المقترحة لمعالجة الموضوع، وطريقة استخدامها والنتائج التعليمية المرغوبة المنتظر الحصول عليها نتيجة لاستخدامها.
٥ ـ حصر بمصادر البيئة التى يمكن استخدامها، والمصادر والمعدات التى يمكن للمدرسة ان تقدمها ويشمل الوسائل البصرية والسمعية، والالات المختلفة، والمعارض والمتاحف والمنظمات الموجودة فى البيئة المحلية وهيئات الخدمات والمعاهد المختلفة.
٦ ـ اقتراحات بكيفية تقويم الوحدة تقوم الاهداف والوئالل والنتائج واعمال التلاميذ وقد يذكر فيها انواع التقويم الممكن استخدامها.

***

تحذير لابد منه :

تعد هذه التنظيمات المنهجية فى صورتها السابقة مجرد خبرات عالمية ، إذا أخذنا بها كما هى تجعلنا نقع فى إطار التبعية . . اما تطويرها بما يلائم واقعنا وامكانياتنا ورؤيتنا الفلسفية ، فإنه سوف يساعد على تطوير مناهجنا الدراسية تطويراً حقيقياً .



الباب الثالث

التطور بين النظرية والتطبيق

ويتضمن :

الفصل التاسع : التقويم والتطوير
الفصل العاشر : اتجاهات عالمية فى تطوير المنهج
الفصل الحادى عشر : طبيعة النظرية التربوية
الفصل الثانى عشر : نظرية المنهج والتطوير
الفصل الثالث عشر : تطوير الانماط التنظيمية فى كتابة المحتوى

الفصل التاسع

التقويم والتطوير

دواعى تطوير المنهج :

١ ـ حدوث تطورات اجتماعية واقتصادية فى المجتمع تتطلب مراجعة مناهج التعليم فى المدارس لمعرفة مدى ملاءمتها لهذه التطورات فكل مجتمع حريص على نقل مقوماته الاساسية الى أبنائه الذين يتولون الرسالة بعد آبائهم، حيث ان استمرار الحياة فيه تتوقف على عملية النقل هذه. واذا كانت التربية هى وسيلة المجتمع للقيام بهذه المهمة، واذا كانت هذه الوسيلة يستخدمها الناس لهدف مقصود وعن وعى بحيث تتغير حينما يتغير الهدف، فمن الطبيعى ان ترتبط عمليات التعليم أشد الارتباط بأى تطورات تحدث تغييرا فى اهداف المجتمع واساليبه وقيمه. ومن ثم تنشأ الحاجة الى مراجعة المناهج كمحاولة لتحقيق الاهداف الاجتماعية للتربية. ففى مجتمع تغيرت ايديولوجية من الرأسمالية الى الاشتراكية، لابد وان تراجع مناهجه لتنبى بناء جديدا على اساس المبادىء والقيم المتضمنة فى الايديولوجية الجديدة. وفى مجتمع يتطور مثلا نحو الاخذ بأخذ بأحدث الاساليب العلمية لحل مشكلاته وتطوير حياته ينبغى ان تراجع مناهج التعليم فيه لضمان قدرة اجياله الصاعدة على التمشى مع هذا التطور.

٢ ـ حدوث تطورات فى المعرفة الانسانية: ان التربية سواء وكانت عملية نقل ثقافى أو تجديدا للواقع الثقافى او تدريب الفرد على الحياة فى المجتمع، تستمد مادتها من التراث الثقافى ومن أوجه نشاط الانسان. ومن ثم، فان البحث فيما نقدمه لطلاب من مواد دراسية، ومضمون هذه المواد، وماينبغى ان يلموا به منها، يتطلب دائما الوعى بالمجالات المختلفة للنشاط الانسانى، وبالتطورات الحادثة فى الثقافة الانسانية. ولما كانت مادة الموضوعات الدراسية ماهى الا تعبير مجسم عن معانى الحياة

الاجتماعية الحاضرة التى ترغب فى نقلها الى الناشئين، فقد يكون من الضرورى ان تراجع هذه المادة، من حيث الكم والكيف، فى ضوء التطورات التى تحدث فيها، والا ابتعدنا عن الهدف الاساسى من التربية الا وهو اعطاء المعانى الحاضرة للحياة الانسانية والتى تعد حصيلة خبرة الاجيال متتالية، وهنا ينبغى ان نشير الى ان التطورات التى تحدث فى المعرفة الانسانية قد لاتعنى فقط تغيرا فى مضمون المواد من حيث ازدياد المعرفة او تطور بعض المبادىء والمفاهيم بل قد تعنى ايضا تغييرا فى الاهداف نفسها وفى نوع المعرفة المرغوبة. فالتطور التكنولوجى الذى غير من طبيعة العمل الانسانى ودروه فى عملية الانتاج يجعلنا نراجع اهداف التعليم ومضمونه.

٣ ـ التطور فى العلم التربوى ونظريات بناء المناهج : ليس هناك حاجة الى التدليل على ان الانسان يسعى دائما الى تطوير اساليبه بقصد الارتفاع فى مستوى الكفاية فى أى عمل به. ومن هنا فهو دائب البحث عن الحقائق الجديدة التى تتيح له معرفة اوسع بما يحيط به من ظروف، وبالتالى تسمح باكتشاف سبل جديدة لم يكن يعرفها من قبل. والتعليم كأى نشاط انسانى آخر، يقوم على أسس مستمدة من معرفتنا بالطبيعة الانسانية، وبالكيفية التى يتعلم بها الانسان، وبالمجتمع وكيف بتطور. . الخ ومن الطبيعى ان البحث فى هذه المجالات لم ولن يتوقف، وبالتالى فان معارفنا دائمة التطور. ومن ثم فقد يكون امرا مسلما به ان أى جديد فى ميادين البحث التربوى لابد وان ينعكس على المنهج باعتباره المخطط العلمى الموضوع لتعلم الافراد.

٤ ـ نتائج تقويم المناهج : مع أن اية محاولة لمراجعة المناهج تعد.امرا مرغوبا فيه فى أى مكان، الا ان هذا الدافع يزداد شدة بتأثير عوامل عدة، لعل من أهمها ماتكشف عنه ممارسة عملية التعليم فى صورتها التنفيذية مما قد يؤدى الى الاحساس بالحاجة الى مراجعة البرامج لاستبعاد ماقد يظهر فى اثناء تدريسها من نواح ليس ذات قيمة فى تحقيق الاهداف، او لادخال نواح اخرى تظهر اهميتها بالنسبة لهذه الاهداف. ومن بين تلك العوامل ايضا،

تفاعل الخبرات المحلية مع الخبرات العالمية، مما قد يؤدى الى ظهور نظرة جديدة للتعليم ومستوياته. فمثلا اذا كنا يوما مانعتقد فى ضوء خبراتنا المحلية، ان طالب المدرسة الاعدادية ليس فى قدرته ان يفهم تركيب الذرة ومن ثم وضعنا مستوياتنا فى تعليم العلوم على هذا الاساس، ثم اتضح انه قد امكن فى البلاد الاخرى او من خلال بعض التجارب التعليمية تدريس هذا الموضوع، فقد يدعونا هذا الى مراجعة مناهجنا فى ضوء هذه الخبرات الجديدة، وهناك عامل ثالث فى هذا المجال، الا وهو الحاجة الى رفع مستوى مرحلة معينة من التعليم نتيجة ارتفاع مستوى مرحلة سابقة او نتيجة الاحساس بنقص مستوى خريج هذه المرحلة بالنسبة لما هو مطلوب منهم فى الاعمال التى يقومون بها بعد التخرج او فى المراحل التالية من التعليم التى يلتحقون بها.

تقويم عمليات تخطيط المنهج المتطور:

يمكننا تحديد ثلاثة مظاهر هامة لتقويم تخطيط المنهج المطور وهى:

أولا: التخطيط الشامل للاهداف والاطار العام للمنهج الذى يسعى لتحقيق هذه الاهداف.

ثانيا: تخطيط الخبرات التربوية التى يجب ان يمر بها التلاميذ فى كل مرحلة دراسية.

ثالثا: التنظيم الخاص بعمليات التخطيط.

أولا: تقويم التخطيط الشامل للمنهج المتطور:

ان الخطوة الاولى التى يجب ان نضعها موضع الاعتبار فى تقويم التخطيط الشامل للمنهج المطور هى تحديد الاسس او المعايير التى نتقبلها فى عملية التخطيط هذه. وقد يتضمن تحقيق هذه الخطوة القيام بعمليات تجريب على نطاق واسع. وتويم لنتائج التخطيط. وقد ينادى البعض بامكانية الاعتماد على الاسس او المعايير التى تضعها سلطة معينة كما هو الحال فى الاساليب التى نتبعها فى مجتمعنا فى الوقت الحالى، او الاستناد الى معايير مستورده كنتائج لابحاث اجريت فى بلاد اخرى. وفى الحقيقة ان اختياره هذه المعايير

يجب أن يتفق وواقعنا نحن، على ان تخضع هذه المعايير للتجريب الذى نقوم به فى مدارسنا تحت اشراف قيادات تربوية سليمة توجه اعادة بناء هذه المعاير فى ضوء ماتسفر عنه نتائج التجارب التى نقوم بها. وعلى ذلك فالخطوة الثانية هى ان ن ستخدم هذه المعايير اجرائيا فى المناخ الطبيعى لمدارسنا ثم نفسر النتائج التى تحصل عليها من مثل هذا التطبيق الوظيفى للمعايير. ولتوضيح سبيل التقويم الذى ننادى به، فقد نراعى المعايير الاتية لتقويم التخطيط الشامل للمنهج المطور.

١ ـ ان اهداف المنهج المطور مشتته اصلا من تحليل لمشكلات مجتمعنا العصرى حتى يأتى المنهج تطبيقا عمليا لهذا المجتمع المتطور.

٢ ـ ان التجربة فى مجالات الاطار العام للمنهج المطور يجب ان يكون اساسا للصورة النهائية التى سيتخذها هذا المنهج.

٣ ـ ان تحديد مدى فاعلية المنهج المطور يتوقف على مدى تحقيقه لوظيفته الاجتماعية بحيث يصبح المتعلم قوة انتاجية تساعد على تطوير المجتمع.

٤ ـ ان العامل المهم لتحديد محتوى المنهج المطور يتركز فى تحليل المشكلات التى يواجهها المتعلمون فى كل مرحلة بحيث يتم التوافق فى معالجة مشكلات المجتمع العصرى ومشكلات المتعلمين.

ان النظرة السريعة للتخطيط الشامل للمنهج مثلا، فى ضوء المعايير السابقة، قد يكشف عن الحقائق الاتية :

١ ـ ان الاهداف التى تحاول مناهجنا تحقيقها بعيدة كل البعد عن متطلبات المجتمع العصرى ومشكلاته.

٢ ـ ان نظام المقررات الدراسية المفروضة فى المدارس يقف عقبة امام القيام بالتجريب فى مجالات حل المشكلات.

٣ ـ ان تخطيط المواد الدراسية الحالى لايراعى القيمة الوظيفية لهذه المواد مما قد يستدعى اعادة النظر فى وضع هذه المواد بهذه الصورة، او دمج بعضها ببعض او الاستغناء كلية عن محتوى بعض هذه المواد.

٤ ـ ان التتابع فى دراسة بعض المواد فى بعض الصفوف لاسند له سوى احترام

بعض تقاليد موروثة دون الاعتماد اصلا على المشكلات التى تواجه المتعلمين لتحقيق هذا التتابع.

فاذا كانت هذه النتائج السابقة حصيلة لتطبيق معايير التقويم السابقة، فان التفسير الواضح هو ان السبيل الذى يتبع فى تخطيط المنهج يحتاج الى تطوير شامل ليتضمن اعتبارا اكبر للاسس التى يجب ان تتبع فى التخطيط الشامل للمناهج.

ثالثا: تقويم تخطيط الخبرات التربوية:

يجب اتباع الخطوات السابقة لتقوم التخطيط الشامل للمنهج، ويعنى هذا التفكير فى الخصائص المميزة للخبرات التربوية التى نرتضيها كمعايير ثم استخدام هذه المعايير استخداما وظيفيا، واخيرا تفسير النتائج التى نحصل عليها.

ويجب ان يلاحظ ان تفسير سبل التقويم هذه كخطوات منطقية بسيطة مبنى على افتراضين اساسيين:

أولا: يفترض ان الجماعة التى تقوم بعمليات التقويم هى نفس الجماعة التى تقوم بعمليات التخطيط والتنظيم.

ثانيا: يفترض انه يمكن تبسيط عملية تحديد المعايير التى تتبع عن طريق اتباع المعايير المنشورة فى الكتب او المجلات التربوية. اننا نؤمن بان الجماعة التى تقوم بعمليات التخطيط والتنظيم هى التى تتولى القيام بعمليات التقويم، ولكن على اساس ان تتقبل هذه الجماعة المعايير الاخرى التى تضعها جماعات المعلمين فى المدارس المختلفة وخاصة اذا اتضح انها معايير صحيحة وقابلة للتطبيق العملى. وعلى العموم، يجب ان نضع فى الاعتبار انبثاق هذه المعايير من الموقف نفسه، وتعدل اجرائيا عند تطبيقها فى ذلك الموقف.

ثالثا: تقويم تنظيم عمليات التخطيط:

ان تنظيم تخطيط المنهج يستدعى منا مراعاة الخصائص الاساسية

التى يجب مراعاتها للتنظيم الذى يجب ان تستير عليه مدرسة الغد.
ويتطلب هذا مراعاة ماياتى :

اولا : تنظيم الجهود التى تبذلها لتحديد اهداف المدرسة بحيث يشترك فى هذا المجال رجال الاقتصاد والاجتماع والصناعة وغيرهم ممن يهمهم الامر.

ثانيا : الغاء الحدود الفاصلة بين المعلمين وغيرهم فى تخطيط المنهج بحيث يمكن الافادة من امكانات جميع الفئات للمساهمة فى تحقيق الاهداف التى نرتضيها.

ثالثا : البعد عن النظرية الضيقة فى تحديد طبيعة وظيفة كل مرحلة من المراحل او مدرسة من المدارس (فنية كانت أو نظرية) بحيث تتخذ القرارات على اساس ادماج النواحى العملية مع النواحى النظرية وارتباط العلم بالعمل فى كل مرحلة أو مدرسة.

رابعا : خلق جو تعاونى يسمح بتقبل النقد الذاتى عند التخطيط والتقويم فى اطار النظرة الكلية للعملية التربوية.

خامسا : التجريب المستمر للبحث عن الخدمات والمساعدات التى تقدمها المدرسة والمصنع والمزرعة والمتجر.. الخ للربط بين متطلبات الحياة العصرية وامكانياتنا المادية والبشرية.

تقويم نتائج المنهج المطور

ان السبيل الذى نتبعة لتقويم تخطيط المنهج يفترض اساسا اننا اذا اتبعنا ذلك السبيل السوى، فلابد ان تظهر نتائجه التى تحقق الاهداف التى نرتضيها. اننا نعتقد انه يمكن تحديد اربعة طرق لتقويم نتائج تخطيط المنهج بصورته المطورة وهى :

١ ـ تقويم تقدم التلاميذ.
٢ ـ الدراسات التتبعية للمتعلمين.
٣ ـ دراسة الآراء المختلفة فيما يتعلق بالمنهج المطور.
٤ ـ التقويم التعاونى المستمر لجماعات المعلمين فى موقع عملهم.

وكمثال لهذه الطرق سنحاول شرح تقويم تقدم التلاميذ والدراسات التتبعية للمتعلمين.

أولا : تقويم تقدم التلاميذ :

يتضح نجاح تخطيط المنهج فى صورته المطوره فى النتائج التى يعود بها على المتعلمين انفسهم، فالمعيار النهائى الذى نقيس به فاعلية المنهج المطور هو تحسين خبرات المتعلمين وتعميق المعانى والقيم والمفاهيم والاتجاهات التى يكتسبونها نحو متطلبات العصر الحديث. فمهما بذلت من جهود لوضع تخطيط متطور، ومهما تقبلته جماعات المعلمين من حماس، فلا يعترف بنجاح هذا المنهج المطور الا بقدرماينجح فى تغيير اتجاهات التلاميذ نحو العمل والانتاج وتطبيق القيم البناءة فى جميع مجالات الحياة ... الخ.

ان صعوبة تقويم تخطيط المنهج المطور فى اطار المعيار السابق تتبلور فى صعوبة التمييز بين التغييرات التى تتم فى سلوك المتعلمين نتيجة للخبرات التى يمرون بها فى المدرسة والتغييرات التى تتم نتيجة المؤثرات اخرى فى المجتمع الخارجى. وتظهر حدة هذه الصعوبة على وجه الخصوص فى كل مايتعلق بالاتجاهات والسلوك العام لخضوعها لكثير من المؤثرات المعقدة والمتشايكة ومما يزيد فى تعقد هذا الامر، ان قياس التغيرات فى الاتجاهات والقيم هذه أصعب بكثير من قياس الحقائق او المهارات ومع هذا، يمكننا التغلب على هذه الصعوبات اذا وضعنا برنامجا محكما لتقويم تقدم التلاميذ ان العناصر الرئيسية لمثل هذا البرنامج تتمشى مع الخطوات الثلاثة التى ذكرت سابقا فى عمليات التقويم المختلفة. وتتلخص هذه الخطوات فيما يأتى :

أولا : تحديد الاهداف فى ضوء السلوك المرغوب فيه للمتعلمين :

مما لاشك فيه أنه لاجدوى على الاطلاق من تحديد الاهداف فى عمليات تخطيط المنهج الا اذا ترجمت هذه الاهداف فى صورة انواع من السلوك حتى يمكننا ان نقوم نتائج هذه الاهداف فمثلا، يمكن ان تتضح ايجابية هدف تعميق المفاهيم الاسلامية فى سلوك التلاميذ بالمدرسة فى مجالات

التعاون والنقد الذاتى والانتاج المثمر للجماعة ككل والتخطيط الهادف واحترام العمل اليدوى . . الخ .

ثانيا : التعرف على الشواهد والادلة الخاصة بهذا السلوك المرغوب فيه :

ان استخدام الاهداف السلوكية كمعيار يتضمن الحصول على شواهد تؤكد اكتساب هذا السلوك وثبوته. ان الطريقة القليدية للتقويم، وهى الامتحانات التحريرية هى الطريقة المتبعة للحصول على دليل يثبت المدرسة التغير فى سلوك التلاميذ، ولكن هذه الامتحانات بصورتها هذه ليست بالطريقة المثلى لقياس الكثير من انواع التغيير فى هذا السلوك. ومن الطرق التى نرى اتباعها للحصول على البيانات اللازمة عن تغير سلوك التلاميذ مايأتى :

١ ـ دراسة الحالات الفردية للتلاميذ وذلك لاستخدامها كمؤشرات لتحليل اسباب تغير السلوك بدلا من استخدامها لدراسة طبيعة التغير.

٢ ـ المؤتمرات التى تعقد مع اولياء الأمور والمعلمين واصحاب الاعمال وغيرهم وذلك للحصول الى المعلومات الخاصة بتغيير سلوك الفرد فى المواقف التى لايلاحظها المعلم نفسه.

٣ ـ المذكرات وسجلات الاحداث اليومية التى قد يدونها المتعلمون انفسهم ويقوم المعلم بتحليلها بغية الوصول الى بعض الحقائق.

٥ ـ المقابلة الشخصية مع المعلمين للحصول على معلومات فيما يتعلق بادائهم ومدى فهمهم للمواقف المختلفة وغير ذلك من مؤشرات سلوكية.

٦ ـ الاستفتاءات المختلفة للحصول على المعلومات الخاصة بسمات الشخصية، واوجه النشاط الخارجى وعادات القراءة والاستماع واستخدام وقت الفراغ.

٧ ـ ملاحظة التلاميذ فى المواقف المختلفة لتحديد السلوك من طبيعة معينة.

٨ ـ اختبارات الاداء التى تتضمن العمل الابتكارى، والانتاج الجماعى والمهارات البدنية وغيرها من السلوك الذى يسهل ملاحظته اثناء الاداء نفسه.

٩ ـ السجلات المختلفة كسجلات التحصيل والحضور والبطاقة الصحية

والاشتراك فى اوجه النشاط والمناقشات والاختبارات. . . الخ.

١٠ - الاختبارات التحريرية المقننة او التى يضعها المعلم او تضعها الجماعة لاختبار المعلومات والمهارات.

١١ - التسجيلات الصوتية المختلفة للمناقشات الجماعية والاصوات الفردية لتحليها فيما بعد.

ثالثا : تفسير الشواهد والادلة:

يجب ان تحلل نتائج التقويم السابقة تحليلا دقيقا للحكم على مدى حدوث هذه النتائج كحصيلة للتخطيط الجيد للمنهج . . وفى هذا الاطار يجب ان نراعى امرين رئيسيين:

١ - هل النتائج التى نتحصل عليها نتائج طيبة او سيئة بحيث تمكننا من الحكم على تخطيط المنهج؟ ولكى نصدر مثل هذا الحكم يجب ان يتوفر لدينا اساس معين للمقارنة بين نتائج تقويم معين مع نتائج تقويم آخر. ويعنى هذا، انه لكى يصدر حكم على تقديم التلاميذ فى مهارة معينة، فمن الواجب ان يكون لدينا مقياس اولى للاداء ومقاييس اخرى للاداء بعد التدريب فى تلك المهارة. كما يجب ان يتوفر لدينا معيار معين للتقدم الذى نتوقع احرازه.

- هل يمكن ارجاع نتائج تقدم التلاميذ الى تخطيط المنهج؟ وفى هذا الاطار يجب علينا ان ندرس العوامل الاخرى التى تكون قد اثرت على هذه النتائج. فاذا استطعنا استبعاد جميع العوامل الاخرى ماعدا تخطيط المنهج، فيمكن فى هذه الحالة الحكم على هذا التخطيط.

ثانيا : الدراسات التتبعية للمتعلمين :

وتتضمن هذه الدراسات الخاصة بتقييم تخطيط المنهج مايلى :

١ - دراسة المتخرجين من المدرسة وذلك عن طريق مايأتى :

أ - دراسة البنود المختلفة بالتكيف فى الكليات التى يلتحق بها الخريجون ومدى نجاحهم فى دراستهم كدراسة تقديراتهم واوجه النشاط الاجتماعى

التى يشتركون فيها... الخ.

ب ـ تقديرات اصحاب العمل عن مدى نجاح المتخرجين فى العمل مما يساعدنا كمؤشرات صريحة لنجاح التخطيط لربط العلم بالعمل للاعداد المهنى.

ج ـ تقديرات المتخرجين أنفسهم عن مدى نجاح خبراتهم المدرسية.

د ـ المعلومات التي نحصل عليها من المتخرجين انفسهم عن مدى استمرار اوجه النشاط التى كانوا يهتمون بها فى المدارس.

هـ ـ عمليات المسح المختلفة للصعوبات المتعددة التى يواجهها ـ المتعلمون فى الكييف الاجتماعى او مهارات الاتصال المختلفة.

٢ ـ دارسة حالات التسرب من المدرسة :

ويقتضى منا هذا دارسة الاسباب التى تدعو التلاميذ لترك المدرسة وفى كثير من الاحيان قد توضح هذه الدراسة أسباب فشل تخطيط المناهج فى مساعدة التلاميذ على حل مشكلاتهم ، وقد تشير هذه الدراسات ايضا الى فشل اعدادنا للطلاب لاوجه النشاط فى الدراسة الجامعية مثلا مما قد يوضح ان اعدادنا لاولئك الافراد قاصر فقط على الاعداد الاكاديمى لا غير.

ويجب ان نلاحظ ان صعوبة الحصول على المعلومات اللازمة من اولئك الافراد تتبلور فى :

أ) صعوبة تحديد مواقع المتسربين وحملهم على الاستجابة للرد على الاستفسارات المطلوبة منهم.

ب) صعوبة الحصول على معلومات موثوق فيها.

ولكن يمكننا التغلب على هذه الصعوبات باستخدام المقابلات الشخصية بدلا من الاعتماد على الاستفتاءات فى هذا المجال.

الكتب المدرسية وتطوير المناهج

يعد الكتاب المدرسى المصدر الوحيد المطبوع الذى يستخدم فى جميع

المواقف التعليمية . ان ضعف استخدام الكتاب المدرسى فى مثل هذه المواقف لا يتركز فيه وحده ـ رغم ما به من عيوب كثيرة ـ بقدر ما تتركز حده المشكلة فى الحاجة الى وسائل اخرى لمعالجة الفروق للفردية بين التلاميذ ومساعدتهم على فهم الحقائق المختلفة طبقا لقدراتهم الخاصة ، ويتفق الكثيرون على ان الكتاب المدرسى كمعين مطبوع للمعلم لا يكفى لسد حاجات التلاميذ المختلفة واهتماماتهم وقدراتهم المتباينة .

ان المعايير الاساسية التى يجب ان نراعيها فى اختيار الكتب المدرسية تتبلور فيما يأتى ؛

١) مدى اهمية الكتاب ، بمعنى ان يكون له قيمة وظيفية لمساعدة المتعلمين فى فهم جميع المشكلات التى نتوقعها حين يرتبط العلم بالعمل والانتاج :

٢) مدى مطابقة الكتب المدرسية لمستويات القراءة والاهتمامات الخاصة بجماعة المتعلمين .

٣) الدقة فى التعبير عن الحقائق وتفسيرها تفسيرا صحيحا يتناسب مع التغيرات العلمية السائدة .

٤) الاقتصاد فى استخدام الكتب التى تتناسب كما وكيفا مع متطلبات العصر .

ان كتبنا المدرسية مازالت تعالج الموضوعات المختلفة ، بعيدة كل البعد عن الطريقة التى تتطلبها النظرة الجديدة ، والروح الجديدة التى تسود مجتمعنا ، فالتغير الذى طرأ مثلا على كتب التاريخ لا يتعدى تصحيح بعض الاخطاء التاريخية دون ابراز المواقف البطولية وتقديس القيم التى يؤمن بها شعبنا كالحرية والمساواة وغيرها . ان الكثير من المواقف التاريخية يحتاج لان نجلو غوامضه لان اهمال هذا المدة الماضية جعل الوصول الى هذه الحقائق يحتاج لجهد وعناء كما ان الكثير من كتب الرياضيات والعلوم ملىء بحشو المعلومات التى لا تتفق مع مقتضيات العصر الحديث واستخدام الالات الالكترونية والحاسبة والتطور العلمى فى مجالات الحياة المختلة . هذا بالاضافة الى فقدان الصلة تماما بين المادة العلمية التى يقدمها الكتاب

المدرسى فى مجال معين والمجالات الاخرى .

ويتطلب تطوير الكتب المدرسية ما يأتى :

أ) ضرورة تكوين لجأن فنية متخصصة لمراجعة الكتب الحالية والعمل على تعديلها فى ضوء متطلبات العصر الحديث هذا اذا كانت هذه الكتب بصورة تسمح بهذا التعديل .

ب) العمل على تأليف كتب جديدة تساير المناهج المتطورة ، وهذا يتطلب مواصفات خاصة لهذه الكتب بحيث تساير التقدم العلمى فى عصرنا الحديث .

جـ) العمل على اصدار كتب متعددة فى المجال الواحد دون الالتزام بكتاب مقرر واحد على جميع المتعلمين الذين تتفاوت قدراتهم واهتماماتهم .

د) ربط المادة العلمية فى الكتب السابقة فى كل مجال بالمادة العلمية فى المجالات الاخرى وخاصة ما يستخدم من كتب فى الصف الدراسى الواحد حتى يظهر اكتمال جوانب المعرفة بدلا من تجزئتها او تقتيتها .

هـ) العمل على تكوين لجان متخصصة لمراجعة الكتب للتأكد من خلوها من التكرار والحشو وللتحقق من الربط بين موضوعات الكتب فى المواد المختلفة ، وملاءمة المادة العلمية لمستويات التلاميذ المختلفة كما وكيفا .

و) تكوين اللجان الفنية لتأليف الكتب بحيث تضم متخصصين فى الوسائل التعليمية لاخراج الكتب المدرسية بصورة جذابة ولدراسة المصورات المقدمة للتأكد من خلوها من الاخطاء العلمية . وبهذا يمكننا القضاء على استعانة التلاميذ بالكتب الخارجية ونبذهم للكتب المدرسية التى توزعها الوزارة .

ز) العمل على اتخاذ الاجراءات اللازمة لتأليف كتب يستخدمها المعلم كمرشد ودليل له فى العملية التعلمية .

حـ) العمل على ربط مادة الكتاب بأوجه النشاط الاخرى والمصادر ـ المختلفة

التى قد يستقى منها التلميذ المعلومات ولو اقتضى الامر الاشارة الى مثل هذه الصادر فى موضوعات الكتاب .

الامتحانات وتطوير المناهج

إن طبيعة الامتحانات تحدد لدرجة كبيرة طبيعة الدراسات التى يقوم بها التلاميذ .

ويمكن القول ان الامتحانات تعد انعكاسا حقيقيا للفلسفة التعليمية السائدة وللمناهج حتى تطبق فى اطار هذه الفلسفة ، ففى جمهوريتنا العربية لاتزال الامتحانات التقليدية المبنية على الحفظ والتلقين واستظهار المعلومات سائدة فى جميع مراحلنا التعليمية مما يؤكد ثبات الفلسفة التقليدية التى تنادى بحفظ المعلومات والحقائق . انه لن تكون هناك ادنى فائدة من تشجيعنا للتلاميذ للقيام بتفكيرهم الخاص ، ثم نعطيهم امتحانات لاتتيح لهم الفرصة للتفكير او تعاقب كل من يبذل مجهودا فيه ، ومن الممكن ان تستخدم الامتحانات لقياس مدى قدرة التلاميذ على التفكير فى مواقف مختلفة . وهذا لا يعنى اننا نستغنى عن معرفة الحقائق والمعلومات ولكننا نادى بان تكون الامتحانات وسيلة لقياس مدى الاستخدام الوظيفى لهذه المعلومات فى حل المشكلات ، فقد يطالب التلاميذ مثلا فى مثل هذه الامتحانات باتباع الاسلوب العلمى فى التفكير فى حل مشكلة من المشكلات وذلك بالتفكير فى فرض فروض معينة يقترحونها للمشكلات وأن يضعوا تخطيطا معينا لطرق الاختبار لفحص تلك الفروض المقترحة وباختصار اننا نادى بان تستخدم الامتحانات كوسائل تشجع التلاميذ على اكتشاف وتوسيع دائرة حدود تفكيرهم العلمى .

وقد يقال ان تصميم الامتحانات التى تستهدف اشراك التلاميذ فى انشطة التفكير الذاتى ، وتنظيم معلوماتهم طبقا لهذا الاطار قد يحتاج الى بعض الوقت ، ان هذا امر صحيح ، ولكن السؤال الذى يجب ان نسأله هو : هل هناك من بديل حقيقى لتعليم التلاميذ طريقة التفكير بانفسهم دون تعويدهم على ان نفكر لهم ؟ اننا حين نسمح بسيطرة الامتحانات التى تتطلب حفظ الحقائق الجافة دون استخدامها فى مواقف اجرائية ـ فاننا نشجع التلاميذ على

حفظ المعلومات لغرض واحد وهو النجاح فى الامتحانات وبهذا فنحن لا نشجع التلاميذ على اكتساب مهارات التفكير ولا نشجعهم على احترام المعرفة المبنية على الاحساس بالمتعة ولاستخدامها بنجاح .

اننا اذا اتبعنا سبيل التفكير «فسنبعد كل البعد عن الاهتمام بالتسعيرة المعينة للشهادات المختلفة المثبته للحصول على قدر معين من المعلومات التى لا فائدة فيها للمجتمع وبهذا ننجح فى خلق جيل جديد يؤمن بان الفرد سيكافأ بقدر ما ينتج فى مواقع العمل ، بمعنى انه يجب الغاء هذه التسعيرات المختلفة ووضع مواصفات معينة لانواع العمل بحيث يتناسب المرتب مع قدرة الفرد الى اداء العمل والانتاج فيه ، ولن يتأتى هذا الا اذا كنا نلغى انواع الامتحانات المختلفة ذات التسعيرات المحددة ، ونحاول ان نضع بدلا منها امتحانات اخرى تكشف عن قدرة الفرد على التفكير ومعالجة المشكلات فى مواقف حياته .

ان تطوير المناهج يقتض منا التفكير فى احسن السبل التى نتبعها لوضع الامتحانات التى تقيس قدرة الفرد ككل متكامل على مواجهة المشكلات المختلفة بحيث لا تقتصر هذه الامتحانات على قياس القدرة العقلية فى التذكر او الحفظ دون الاستخدام الوظيفى لهذه المعلومات فى مواقع العمل والانتاج .



الفصل العاشر

اتجاهات عالمية فى تطوير المنهج

اتجاهات عالمية فى تطوير المنهج

أولاً : تطوير المنهج فى الاتحاد السوفييتى والولايات المتحدة الأمريكية

إن الهدف الأساسى من هذا الفصل هو القاء الضوء على عملية تطوير المنهج فى مجتمعنا من خلال تصوير الموقف العالمى فى هذا المجال ، لكى نفهم إلى أى حد نحن تقليديون فى ممارستنا وذلك بالمقارنة بالبلدان الأخرى كما اننا تقليديون فى الاصلاحات التى نقترحها وفى طريقة تنفيذنا لها ، وأهم من هذا فى طريقة حوارنا حول مسألة المناهج وتطويرها ومن هنا نشأت تساؤلات هذا الفصل التى تتحدد فيما يلى :

١ ـ ما المشكلات المشتركة بين دول العالم فى قضية تطوير المنهج ؟ .

٢ ـ ما الاتجاهات العالمية فى الاتحاد السوفييتى والولايات المتحدة الامريكية فى تطوير المنهج .

المشكلات المشتركة :

تنبثق المشكلة الأولى من الانفجار الكبير للمعرفة الانسانية خلال القرن العشرين ، والنتيجة العامة لهذه الظاهرة هى انه من المقرر ان تتضاعف معلومات الانسان العلمية كل عشر سنوات .

وقد نتج عن هذا المعدل من النمو طرح تساؤلات عديدة :

كيف يمكن ان تكون المعرفة المدرسية معاصرة ؟ ماذا يجب على التلاميذ ان يتعلموه من كل هذه المعرفة ؟ ما المبادىء التى ترشدنا فى قراراتنا باضافة بعض هذه المعرفة الى المنهج الدراسى أو استبعادها منه ؟

وهناك عامل ثان يزيد من تعقيد العامل الأول وهو الانفجار المتزامن للتوقعات البشرية فيما يخص التربية ، فمنذ الخمسينات فى هذا القرن يطالب

المواطنون بان يحصل ابناؤهم على تعليم أكثر وخاصة فى مجالات المعرفة ذات المكانة المرموقة والتى كانت عادة تعلم للخاصة ، ومغزى هذا هو ان كل الانظمة المدرسية تستجيب بطريقة او بأخرى للضغوط السياسية نحو تحقيق تكافؤ أكثر فى فرص التعليم مع تخصص أقل .

وهنا نجد اعترافا صريحا من الدول بان امتداد التعليم المدرسى فى بعض مجالات المواد الدراسية يكفل أفضل الفرص للتحرك الاجتماعى والاقتصادى كما يكفل للفرد حياة كريمة .

وينشأ عن هذا الضغط مشكلة ثالثة الا وهى ان اغلب البلدان كان عليها ان تواجه ما يجب وما يمكن ان تكون عليه التربية عند تعليم كافة ابناء الشعب . وعلى هذا فهل يا ترى يكون هذا التعليم تعليما حرا للجميع ؟ واذا كان كذلك فما هو موقع التعليم المهنى ؟ ام ان هذا التعليم الحر يعنى ايضا التعليم المهنى ؟ ولو شئنا تحقيق مبدأ المساواة فهل يجب ان يكون التعليم العام تعليما مشتركا اجباريا للجميع ؟ ولو كان كذلك فكم تكون فترته وما الذى يجب ان يتضمنه ؟ ومن ناحية اخرى فهل يتحقق مبدأ المساواة بمعالجة مختلف الاحتياجات الفردية بطرق مختلفة وبتنظيم مناهج تقوم على اساس الاختيار وعدم الاكراه ؟ ومن يحدد هؤلاء الذين لهم حاجات خاصة ؟ هل يمكن لعملية التمييز التى يتضمنها هذا الموقف ان تتجنب مبدأ وجود الصفوة ؟ بل كيف يمكن بدون التخصص اعداد الطلبة ذوى المعرفة العميقة بموضوعات محددة وعلى درجة كبيرة من الأهمية فى الابحاث الابتكارية فى مجالات مطلوب فيها الكثير من الأبحاث ؟ .

وقد ظهرت مشكلة رابعة ترتبط منطقيا بالمشاكل التى اثيرت حتى الآن وهى مشكلة الموارد ، فحتى فى الدول الغنية نسبيا نجد ان تقديم تعليم افضل يجعل من الضرورى ايجاد مصادر تمويل جديدة . وقد تتضمن هذه العملية عمل اختيارات صعبة من الأولويات داخل قطاع التعليم وبينه وبين الخدمات الاجتماعية الأخرى .

وهناك جدل آخر يبرز مشكلة أكثر تعقيدا واثارة للحيرة . هى ان هناك

افتراض بان المنهج المدرسى لا يرتبط بدرجة كافية باحتياجات المجتمع .

وباختصار فان التلاميذ لا يتزودون بالمهارات والمعرفة والخبرات والاتجاهات التى يحتاجونها فى عالم العمل الذى يدخلونه عند مغادرتهم المدرسة كما وان المدرسة بهذا الشكل لا تساعدهم على اتخاذ قرارات واقعية فى اختيار وظائفهم فى المستقبل والرد الذى نسمعه كثيرا على هذا الرأى هو انه من المستحيل بسبب التغييرات التكنولوجية السريعة ان نتوقع المعرفة والمهارات التى ستكون لها فائدة كبيرة للتلاميذ فى نهاية الامر خاصة وأننا نتوقع لهم اربعين عاما من العمل يجب ان يعاد تدريبهم فنيا تدريبا كاملا مرتين على الاقل . وعلى هذا فمن الافضل ان نعترف بان التوقع الاكبر هو ان المستقبل سيرى ازديادا ملحوظا فى وقت الفراغ الذى يتمتع به المواطنون وانه يجب على المناهج ان تركز جهدها على تنمية اهتمامات ذات جدوى لدى المواطنين وذلك بدلا من ان تمهد لهذا التطور .

ولا ينتهى هذا الجدل هنا بل ان قولا لكنج (١٩٧٤) بان المناهج فى أغلب البلدان لا ترتبط بالاحتياجات الفردية للتلاميذ كما يدركونها وهكذا يشعرون بالاغتراب فى التعليم المدرسى والواقع ان مثل هذه الاحتياجات منوعة وقد تناقض بشكل مباشر ما تعتزمه المدرسة بل انها قد تناقض ايضا المتطلبات الاجتماعية والاقتصادية .

إن هذه الميزة تنبىء عن وجود مشكلة اخرى اساسية تبدو ابعادها واضحة ومتفقا عليها وهى ان ما يدرسه التلاميذ يجب ان يراعى فيه :

(ا) الاحتياجات الاجتماعية .

(ب) الاحتياجات الفردية .

(جـ) طبيعة المعرفة .

هذا قول مقبول . ولكن كيف يمكن ان نرجع عاملا الى عامل آخر ؟ هذا هو ما سنوضحه فيما بعد .

والمشكلة السابعة التى تزيد الامر تعقيدا هى انه حسب ما ينادى به البعض يجب على الدول ان تعترف بالنتائج التى ترتبت على ازدياد اعتماد بعضها على بعض فى المجالين الاقتصادى والسياسى ، كما انه يجب ان تعترف بالعلاقات الموجودة عبر القارات مثل العلاقات بين العالم الاول والعالم الثالث . ومن ثم بالحالة الى تطوير المناهج ، لنتجه الى العالمية وقد يعبر عن هذا بتعبيرات اساسية مثل الحاجة الى المزيد من تعليم اللغات الاجنبية للمساهمة فى سهولة حركة القوى العاملة عبر الدول فى المستقبل او كما يقال عن الحاجة الى ايجاد تناسق فى المناهج والامتحانات . . الخ عبر مختلف الانظمة التربوية .

وهناك نداء آخر يضغط من اجل ان تكون المناهج فى خدمة التفاهم الدولى الامر الذى قد يكون بداية ازالة الشخصية الواضحة للسلالات والقوميات فى مقررات كتب التاريخ والجغرافيا .

ومما سبق قوله تبرز عدة مسائل متنوعة يجب ذكرها أذ ان ما سبق ذكره له تأثيرات خطيرة على عمل المدرس ذلك ان مجرد مسألة الانفجار المعرفى وحدها تقلل من قيمة الدور التقليدى للمدرسين والمدرسة كمرجع للمعرفة . والحق ان المدرسين يشغلون مكانة اساسية وخطيرة داخل الفصل وخارجه فهم يتناقشون بشكل مباشر مع التلاميذ وغيرهم فى نفس المشاكل التى اوجزناها واحيانا ما تثار الشكوك حول دعواهم فى ان تكون لهم سلطة المرجع فى المعرفة .

كما تبرز عدة تساؤلات حول اساليب وانظمة التقييم وبافتراض ان هناك حاجة واضحة لتجديد المناهج فان هناك حاجة ايضا واضحة لبحث مصادر هذه التجديدات وكيفية نشرها بطريقة فعالة .

والمشكلة الاخيرة قد تكون اكثر المسائل اهمية اذ ان لها علاقة بمسائل السياسة والسيطرة والقوة . فلقد بينا ان مشكلة واحدة فى المناهج يمكن ان تثير اسئلة لها العديد من الاجابات المحتملة وهذه الاجابات بدورها متناقضة لا يمكن التوفيق بينها . وفى واقع الامر هناك بعض الاجابات المفضلة التى

تقدمها وتطرحها مجموعات وافراد مدفوعين بدوافع مختلفة منها دوافع خفية ومنها دوافع العطاء للآخرين . وهناك امثلة عديدة لهذه المجموعات فهناك مثلا الممثلون المنتخبون للمؤسسات السياسية المركزية والاقليمية والمحلية وكلها تختلف مع بعضها بعضا كما وان هناك سلطة الجامعة وتنظيمات المدرسين والهيئات المهنية واولياء الامور والمجتمع المحلى ـ وهذه القائمة ليست كاملة على الاطلاق وفى هذا الموقف الذى ينطبق على بلدان عديدة يجب ان ينظر الى المناهج على انها مسألة سياسية تنبثق القرارات فيها من السلطة السياسية للقوة والسيطرة .

وقد لا تصاغ مشاكل المناهج بنفس الالفاظ السابقة ولكن مع هذا فمن الصعب ان ننكر ان الكثير من هذه المشاكل ما ينطبق علينا وبالتأكيد فان مفاهيم تعليم جميع ابناء الشعب ومدى مناسبة المناهج ومشاكل السيطرة والقوة واحيانا استقلال المعلم ومسئوليته هى امور وثيقة الصلة بالموضوع وسوف نرجىء الحديث التفصيلى لما يحدث عندنا داخليا .

الاتجاهات العامة والحلول :

نبدأ هنا بالتعليم الابتدائى فنجد ان كل البلاد لا تزال تعطى الاولوية القصوى لتعليم الاطفال المهارات الاساسية فى الكتابة والعد فتدرس القراءة والكتابة والحساب كما وان هناك تأكيدا على الصحة البدنية وسعادة الاطفال وبداية عملية التطبيع الاجتماعى بعيدا عن الاعتماد الواضح على العائلة .

ويتمثل هذا فى نواح عديدة مثل الاساليب غير التقليدية التى نستخدمها فى تعليم التلاميذ المهارات الاساسية ويتم تحقيق هذا فى البلدان الاخرى بطرق تدريس أكثر بعدا عن التقليدية .

حيث نجد انه بينما لا يلقى الفن والموسيقى ودراسة الطبيعة (٦) الخ الا اهتماما اسميا ـ باستثناء المدارس الامريكية ـ يخصص وقت ضئيل جدا للمجال المتسع للانشطة من علوم ودراسة البيئة والتاريخ والدراسات حول موضوعات محددة علما بان هذه الانشطة اصبحت الملامح المألوفة لاغلب المدارس فى العالم .

كما وانه يلاحظ ان عملية تقييم التلاميذ فى اغلب البلدان تقتصر على اختبار تحصيلهم فى مختلف مجالات المنهج ، فتستخدم الاختبارات الموضوعية فى الولايات المتحدة وبدرجة اقل فى اوروبا الغربية وفى الاتحاد السوفييتى واخيرا فانه فى نهاية هذه المرحلة نجد ان بلدان اوروبا الغربية قد حذت حذو الولايات المتحدة والسويد والاتحاد السوفييتى فى تأجيل عملية اختبار التلاميذ بقدر المستطاع وذلك عن طريق اقامة مدرسة ثانوية عامة الامر الذى له تأثيراته الاساسية على المناهج .

وهذا يعطينا انتقالا هاما للتفكير فى التطوير العام للمرحلة الثانوية وواقع الامر ان كل البلدان قد شاهدت انخفاضا ملحوظا وشديدا فى الدراسات القديمة (اللاتينية واليونانية) ربما لكى تفسح المجال للاهتمام المتزايد والوقت المطلوب للرياضيات والعلوم . والملاحظ اكثر من هذا ان هناك اتجاها الى انشاء منهج عام لجميع التلاميذ كفترة تهيئة تتراوح مدتها ما بين الثلاث سنوات فى فرنسا الى خمس سنوات فى السويد وسبع سنوات فى الاتحاد السوفييتى وعادة ما تخطط هذه المناهج على المستوى المركزى لوزارة التربية (مثل الحال فى فرنسا ، السويد ، الاتحاد السوفييتى ، الدانمرك ـ رغم ان هذه المناهج فى الدانمرك تغلب عليها صفة التوصيات اكثر من صفة الالزام) .

وقد تكون الاحتياجات التى حددت فى الاتحاد السوفييتى اكثر الاحتياجات شمولا فهى تحدد : (١) المواد التى يجب تدريسها فى كل ساعة وفى كل اسبوع . (٢) مقرر كل مادة بما فيه من تنظيم تتابعى للموضوعات التى ستدرس . (٣) الكتب المقررة والتى يجب استخدامها . (٤) طرق التدريس التى ستتبع (٥) الاختبارات او الامتحانات لقياس مدى تحقيق الاهداف .

وعلى أى حال فان فرنسا تقترب من نفس هذه الدرجة من التفصيل وحتى فى الولايات المتحدة فان مجالس التعليم على مستوى الدولة او المستوى المحلى او حتى المدارس عادة ما توصى بانه يجب على جميع التلاميذ تعلم بعض الموضوعات ثم تحدد بدقة النصوص والكتب المقررة التى يجب استخدامها .

وبوجه عام فان المبررات التى تقدم لهذا التطوير لها شقان : اولهما ان الدولة لاسباب الامن وتماسك الدولة لها الحق فى ان تطلب من مواطنيها تمكنا من محور اساسى للمعرفة . وثانيهما ان الاختيار او التصنيف داء مستوطن فى انتقاء المناهج ومثل هذه العملية العملية تتناقض مع مبدأ تكافؤ الفرص فى التعليم . ويوجد ظاهريا قدر كبير من التشابه فيما تضمنته القائمة الاجبارية والاساسية للمواد فى كل الدول وهذه المواد حسب الترتيب التنازلى لاشتراك الدول فيها : اللغة الأم وآدابها ، التاريخ ، الجغرافيا ، الفن والموسيقى والتربية البدنية ، والجدير بالملاحظة انه امكن وصف هذه المناهج باستخدام نفس الالفاظ التقليدية القديمة للمواد .

هذا ، وفكرة تكامل او تجميع المواد معروفة فى الولايات المتحدة وربما فى الدول الاسكندنافية ولكنها غير مألوفة فى الدول الاخرى وغالبا ما تقدم فى مرحلة تعليمية متأخرة كمواد اختيارية لاضعف التلاميذ . ومثل هذه المواد مرفوضة تماما فى الاتحاد السوفييتى رغم اعترافهم هناك بحاجة التلاميذ الى ادراك العلاقات والترابطات بين مختلف فروع الدراسة وضرورة العمل على تلبية هذه الحاجة .

وهناك اتجاه هام آخر وهو الطريقة التى تحاول بها الدول حل مشكلة الانفجار المعرفى وحتى مشاكل مدى ملاءمة المناهج ، فقد تحددت المهارات الاساسية والمفاهيم والافكار فى مواد دراسية معينة ودرست للتلاميذ بدلا من الاستمرار فى تقديم دائرة للمعارف تعطى جميع ميادين المعرفة وقد ترتب على هذا قيام مشروعات العلوم والرياضيات فى المملكة المتحدة (مثل مشروع نيفيلد للعلوم والرياضات ومشروع مجلس المدرسة لمادة التاريخ) وكان هنا اساسا لتغيير محتوى المواد الدراسية فى فرنسا باشراف هابى وكذلك كان اساس المقررات الجديدة فى الاتحاد السوفييتى ومختلف مشروعات المناهج فى فترة الستينات واوائل السعبينات فى الولايات المتحدة .

ولا يختلف التطور فى المملكة المتحدة كثيرا عما ذكرناه ، فالاتجاه نحو المدرسة الثانوية الشاملة وما يمارس داخلها من عمل منهج مشترك لجميع

التلاميذ بشكل او بآخر فى السنتين او الثلاث سنوات الاولى تعقبها مواد اختيارية فى السنوات الاعلى وهى مواد محورية اكثر تحديدا ، كل هذا يشبه ما ذكرناه سابقا ، وعلى أى حال حول التحكم فى محتوى المواد الدراسية وطرق التدريس . . الخ .

يظهر النفوذ الكبير الذى تمارسه المؤسسات غير المدرسية فى البلاد الاخرى هذا النفوذ يسبب فروقا كيفية وصلت الى الامتحانات العامة .

اهمية نظريات المعرفة المختلفة وأساليبها :

الامل ان يكون ما عرضناه كخطوط عريضة له ما يبرره فملخص القول ان يقال انه فى السنوات الاخيرة ولاسباب سياسية هامة وبسبب التغيرات الاقتصادية والاجتماعية ظهرت المناهج المدرسية خاصة على مستوى المرحلة الثانوية (ما هى عليه الآن وما يجب ان تكون) كمشكلة رئيسية لاغلب الدول .

وقد تم الاتفاق على بعض مقاييس المشكلة واصولها ولكن التركيز على اوجه التشابه يعطى اختلافات هامة بين الدول تلك الاختلافات التى ستجعل تحليلنا هذا وموقفنا الخاص اكثر وضوحا .

ولتحقيق هذا الهدف سوف نركز على الاتحاد السوفييتى ، والولايات المتحدة . . . وهذا الاختيار متعمد فمن الواضح ان هاتين الدولتين تمثلا نظامين مختلفين سياسيا واجتماعيا وثقافيا كما انهما فى نفس الوقت تمثلان مصدر اساليب معرفية مختلفة هامة وذات تأثير كبير . فيمكننا ان نطلق على الاتحاد السوفييتى الماركسى اللينينى ، والولايات المتحدة البراجماتية ، ولكل من هذه الاسباب خصائصه المميزة الذاتية وبالتالى اتجاه مختلف نحو المشاكل الخاصة بطبيعة المجتمع والانسان والمعرفة وهى الامور التى رأينا انها تمثل الان العناصر المهمة فى تحليل المناهج وتطويرها وان نقاط الاختلاف فيما بين هذه الدول هى التى ستحدد لنا التباينات المحلية فيما بينها . . .

اتجاهات تطوير المناهج فى الاتحاد السوفييتى :

ومن الناحية الاحصائية نجد ان معظم التلاميذ فى العالم يذهبون الى

مدارس فى دول يقوم التنظيم المدرسى فيها على المبادىء الماركسية ونحن نتعرض للاتحاد السوفييتى هنا لانه اقدم نظام اشتراكى وهو بلا شك نموذج ذو تأثير كبير ليس فقد على دول اوروبا الشرقية بل وأيضا على الدول الاخرى ، وان المساحة المخصصة لهذا التناول لتحول دون قيامنا بعمل استعراض لمجالات الاهتمام الجديد عند ماركس واعادة تفسيره للمجتمع اى منذ عام ١٩١٧ . وعلى اى حال فان الافكار الرئيسية بخصوص دور المدرسة وما يجب ان تعمله قد ظل ثابتا عند كل علماء التربية السوفييت ويمكن الآن صياغة هذه الافكار من خلال هذه المبادىء النظرية :

١ ـ ان التعليم اولا واخيرا مسالة سياسية .

٢ ـ ان الهدف السياسى للمدرسة هى ان تقوم بدورها بوصفها العامل الاساسى فى انتاج مجتمع الغد الشيوعى الجديد .

٣ ـ وهذا يتطلب منها ان تلبى احتياجات المجتمع الحالية والمستقبلية ولذلك يجب ان تراعى هذه الاحتياجات عند غرس المهارات والمعارف والاتجاهات والسلوك فى عقول مواطنى المستقبل .

٤ ـ ان عمليات التدريس ونوعية التعليم مسائل حيوية لانها يجب ان تتضمن الفهم والتفكير والانضباط الذاتى للانسان الماركسى ولذلك ـ وعلى سبيل المثال ـ فانه لا يسمح نظريا بالعمليات التى ينتج عنها مجرد سلوك التبيعة العمياء للحاكم وهى الصفة الملازمة لمن يتعلم مبادىء الأحزاب .

ـ وهكذا يعرف المنهج بشكل عام بانه لا يتضمن فقط اكتساب المواد الدراسية والمعرفة ولكن ايضا التصرفات الاخلاقية للتلاميذ .

٦ ـ وداخل هذه الرؤية الموسعة للمنهج فان مواد المحتوى المعرفى يجب ان تختار على اساس قدرتها على نقل المعرفة طبقا لاحتياجات المجتمع .

٧ ـ ويتبع هذا أيضا ان جميع التلاميذ يحتاجون الى اكتساب كل هذه القدرات ليس بسبب المساواة فقط بل لاجل ان يولد المجتمع وانهم (باستثناء اعداد بسيطة مثل المعوقين جسمانيا) لقادرون على اكتساب هذه القدرات .

٨ ـ يتكفل الحزب الشيوعى بوصفه الكادر الطليعى بواجب قيادة عملية التحول الى الشيوعية وبهذه الصفة فله الحق ان يحتفظ بسيطرة مطلقة على المسائل التعليمية بما فيها المناهج وتعريفها ومحتوياتها .

وبوجود هذه القواعد العامة يختفى الكثير من المشاكل التى تواجه الدول الاخرى ، ويقول التربويون السوفييت ان اتجاههم كان دائما الى تعليم جميع ابناء الشعب وهكذا فبدلا من ان يضطروا الى مواجهة الضغط المتزايد لطلب التعليم نجد انهم يؤيدونه بشكل ايجابى وحاليا فان التعليم عندهم يتضمن عشر سنوات من التعليم الالزامى مع منهج اساسى للمجتمع يتكون من ثلاث سنوات دراسية للغة الروسية والرياضيات بالاضافة الى بعض الفنون ودراسة الطبيعة والتربية البدنية فى الفصول الابتدائية تعقبها سبع سنوات فى المدرسة الثانوية لدراسة اللغة الروسية والرياضيات والتاريخ والجغرفيا وعلم الحياة والفيزياء والكيمياء واللغات الاجنبية والتربية البدنية والقليل من علم الفلك والرسم الفنى .

ومن الجدير بالذكر ان الزوار الغربيون عادة ما يجدون ان طرق التدريس التى تستخدم فى تدريس هذه تقليدية ، تقليدية الى حد كبير فهى تشتمل على :

١ ـ ملخص للدرس السابق أو الواجب وغالبا ما يتم هذا بطريقة الاسئلة .

٢ ـ عرض المادة الجديدة بواسطة المدرس وربما باستخدام الشرح والامثلة او باستخدام وسائل الايضاح حسب المادة .

٣ـ تحديد تدريبات الواجب المنزلى على الدرس الجديد وهذه الطريقة التقليدية تناسب افكارهم عن التدريس او نقل المعرفة الى الصغار فالتلميذ هنا هو الادنى او السلبى والمطلوب تحويله الى خبير .

ومرة اخرى لا يجد السوفييت صعوبة فى وصف دور المعلم الذى يقوم بالتعليم فهو ذو سلطة بل هو سلطة وفوق هذا فموضوع السيطرة غير وارد حيث يوكل به الى الحزب وهم أيضا ينادون بان الصورة الماركسية للعالمية قد تمثلت

دائما فى المدرسة السوفييتية وقد نتج هذا عن الاولوية التى تعطى للعامل الاجتماعى الحاسم فى تشكيل المناهج واختيار محتواها وهذا يتحكم ايضا فى التنظيمات المعتادة فى المدرسة مثل قواعد سلوك التلاميذ وحركة الشباب ومجالس الآباء . . الخ . . . وكلها تتكون طبقا للاهداف الاجتماعية .

وتبقى على أى حال بعض المشاكل فهناك قلق بخصوص النتائج غير المباشرة لطرق التدريس التى يمكن ان ينتج عنها وصف التلاميذ للحياة المدرسية بانها مملة كما وقد تثير لديهم تساؤلات عن مدى ارتباط المدرسة بالعمل والحياة . ولكن وبدون شك فان الصعوبة الكبرى تنشأ من نتائج الانفجار المعرفى فنظريتهم فى المعرفة تقول بان المواطني الشيوعيين يجب ان يعرفوا كل شيء والحلول الجزئية لهذه الأزمة تمثلت فى زيادة سنوات التعليم الالزامى او بتحسين نوعية التدريس ـ الذى ينتج عنه مثلا تخفيض الوقت المخصص للمدرسة الابتدائية من اربع سنوات الى ثلاث سنوات .

والعلاج الدائم لمشكلة الانفجار المعرفى قد يتحقق باقتراحهم الذى سبق ذكره والخاص بتدرس المهارات والمفاهيم والطرق الاساسية للمواد التى يحددها المقرر بدلا من التغطية الشاملة له وكل ما يعرف عنها . وينشأ عن هذا مشكلة خاصة بكيفية تزويد التلاميذ (بعضهم او كلهم ؟) بعمق حقيقى لفهم متخصص فى مادة او مادتين فى حالة وجود العبء الكبير للمنهج الاساسى واكثر من هذا فان هذا التخصص ضرورى على الاقل بالنسبة للبعض كمقدمة للتعليم الاعلى والذى بدوره يخرج روادا خلاقين فى الابحاث يحتاجهم الاقتصاد .

وبعض الاتجاهات بما فيها اتجاه التخصص لم تنتشر لانها اعتبرت غير مقبولة سياسيا ومثال ذلك المدرسة الخاصة للموهوبين والتى بدأها خروشوف لانها تحمل فى طياتها كثيرا من فكرة الصفوة .

والنظام التعليمى هناك الآن يتضمن الخطوات الآتية :

١ ـ السماح للتلاميذ بدراسة مواد اختيارية لمدة ١٢ حصة اسبوعيا وعادة ما تبدأ

بعد ٨ سنوات من التعليم (أى من سن الخامسة عشر) فى المدرسة رغم انها احيانا ما تكون بعد ست نسوات (أى فى سن الثالثة عشر) .

٢ ـ الانتقال الى مدرسة مهنية للحرف وتستمر تلك المدرسة فى تدريس المنهج الاساسى ولكنها أيضا تعطى اعدادا اضافيا لحرفة صناعية او تجارية وتهدف هذه المدارس الى استيعاب حوالى ثلث التلاميذ .

٣ ـ تحدد كل مدارس العشر سنوات وتجهز خصيصا لتدريس احدى المواد المدرسية التقليدية بطريقة عميقة ومرة اخرى يشجع ثلث التلاميذ على التخصص فى هذه المواد ولو استدعى الامر انتقالهم من مدرسة الى مدرسة اخرى اذا كانت المدرسة التى يدرسون فيها لا تقدم لهم المواد الاختيارية المناسبة .

وفى النهاية فان عليهم فى الاتحاد السوفييتى ان يواجهوا بامانة احتياج المجتمع لمختلف القوى العاملة والتى تتساوى فى الاهمية من الناحية النظرية .

اتجاهات تطوير المناهج فى الولايات المتحدة:

يعد الفكر البراجمانى المعرفى الامريكى اصعب فى وصفه من الماركسية اللينينة لان مجتمع التعددية كما هو متوقع يكون اقل تماسكا ووضوحا كما انه لا يستمد مادته من كتاب يعتبر المرجع الوحيد هو ومفسروه ـ رغم ان جون ديوى كان له بلا شك تأثير كبير على المستقبل وعلى اى حال فان العلاقات بين عناصر البراجمانية الامريكية تبدو على النحو التالى :

١ ـ تلقت المدارس الامريكية فى القرن العشرين تشجيعا كبيرا لتقوم بدور رئيسى فى خلق التجانس بين الاعداد الهائلة من الاطفال من مختلف جنسيات المهاجرين ليصبحوا مواطنين امريكيين .

والمدرسة فى هذه العملية تخدم احتياجات اجتماعية هامة وهى غرس القيم المتفق عليها من الجميع فى ذهن الاطفال وكذلك غرس الافكار والمعلومات عن ما يسمى بالديمقراطية الامريكية الحرة .

٢ ـ وعى اى حال فان اهم ما يميز الشخص الامريكى هو ان هدفه السعادة الشخصية . وهذا الحلم الامريكى كما وصفه ميردال (١٩٤٤) يعنى ان كل مواطن له أقصى الفرص لتحقيق اى شىء . فالطريق مفتوح من اى كوخ الى البيت الابيض او ما يشابهه بشرط العمل الجاد والبراعة وربما بقليل من الحظ .

٣ ـ ان اى صفوة مميزة بسبب الثروة على الكفاءة الشخصية وهكذا فان الدخول الى طبقة الصفوة مفتوح لكل فرد .

٤ ـ ان المدرسة وما تدرسه تعتبر فى خدمة كل حاجات الفرد وراء الحرية والتحرك فى السلم الاجتماعى . . والرد البراجمانى على سؤال «ما هى اهم المعلومات ؟» هو «انها تلك التى تستخدم اكثر لتحقيق الاهداف التى يدركها المواطن» (وهذا الفكر يلاقى صعوبة فى تصور فكرة المعرفة من اجل المعرفة او لقيمتها الذاتية) وعلاوة على اسباب الدفاع القومى فان الاحتياجات التى اقرها المجتمع لا يجب ان تكون على حساب الافراد الذين يكونونه .

٥ ـ وطبقا لهذا الفكر فان المعرفة بكيفية الشىء اهم من المعرفة بالشىء ذاته ونتيجة لهذا فقد احتلت مواد كثيرة مكانة كبيرة ـ فانظر مثلا الى مجالات وانواع المواد الاختيارية التى تقدمها المدرسة الامريكية الثانوية او المجالات الواسعة للبرامج المهنية للطلبة فى الكليات ، وهكذا فان المواد الاكاديمية التقليدية فى اوروبا والتى تركز على المعرفة بالشىء لم تعتبر بالضرورة عل قمة الترتيب الطبقى للمواد الدراسية المحترمة فى الولايات المتحدة وبنفس الشكل ضعفت الحدود بين المواد الدراسية فسمحت للتكامل المهنى على الاختيار للمعرفة حسب اهداف البرنامج المدرسى .

٦ ـ وفى هذه الظروف فان السيطرة على المدارس وما تدرسه كان لابد ان يكون محليا على مستوى الولاية بل وعلى المستوى المحلى لمجلس المدرسة وليس على مستوى الحكومة الفيدرالية .

ان الموجة الحديثة للنقاد لنظام التعليم فى أمريكا (وخصوصا جمبرت وسبرنج ١٩٧٤) تؤيد هذا الخط العريض وورغم انهم يجادلون بان ما ذكرناه مجرد جدل تستخدمه الرأسمالية لتضفى الشرعية على ابقاء الوضع على ما هو عليه فان مجرد نقدهم هذا ليبرهن على وجود هذه النقاط .

ومن الممكن الآن ان نتبين كيف يمكن لهذا لافكر المعرفى ان يعالج بعض المشاكل العامة ، ان مشكلة الانفجار المعرفى يمكن حلها باستخدام معايير مدى الفائدة والاتباط بحاجات الفرد فى اختيار ما ندرس بالمدارس وهكذا يمكن ان تتعامل مع اى زيادة فى توقعات الافراد ان منهج المدرسة الثانوية الامريكية والقائم على مواد اساسية قليلة بالاضافة الى عدد كبير من المواد الاختيارية يسانده نظام لحساب المقررات التى يدرسها الطالب يعطى صورة متماسكة لتعليم جميع ابناء الشعب .

ويجدر بنا ان نذكر كيف صيغت ونوقشت مشكلة المساواة ففى اثناء عملية اعداد تقرير كولمان عن عدم المساواة فى فرص التعليم والضجة التى اثيرت حوله كان الاهتمام الواضح بتوفير بداية عادلة للذين ينحدرون من سلالات انكرت عليهم مثل هذه البدايات .

وكان واجب الحكومة الفيدرالية ان تضمن البداية العادلة عن طريق التشريعات مثل قانون الحقوق المدنية وتوفير المال لتويل حركة التعليم التعويضى ، وكانت هناك مقاومة كبيرة لهذا التطوير بنيت على اساس ان هذا التدخل من الحكومة الفيدرالية غير دستورى لانه ينتهك حقوق الولايات المتحدة وكذلك الحقوق المحلية فى مسائل التعليم ، وهذا مثال يوضح الطريقة التى نناقش بها مسائل السيطرة والقوة فى المجتمع الامريكى .

وفى السنوات الاخيرة تقلص النشاط الفيدرالى نسبيا مما نتج عنه ان خف صوت الجدل الذى تبقى حول المناهج فى الولايات المتحدة . وعلى اى حال فما تزال هناك بعض المشاكل التى لم تحل ويمكن ان نرجعها الى الاحداث الهامة فى الستينيات فان نجاح السوفييت فى اطلاق سبوتنك كان تحديا خطيرا

للحياة والانجازات الامريكية الامر الذى ادى بدوره الى تأثير قوى على الهيبة العالمية للولايات المتحدة وقام النقاد (مثل تريس ١٩٧١) بهجوم حاد على عدم كفاءة النظام التعليم وبالاختصار قالوا بان التلاميذ عادة لا يعرفون ما يكفى وعلاوة على ذلك فان هذا النظام اخرج خبراء عمليين غير كافيين لتزويد الجميع بالايدى العاملة المطلوبة لبرنامج الفضاء العام والمضاد للبرنامج السوفييتى ومع هذا فمن المثير للعجب ان النتيجة المنطقية لهذا كان الدعوةالى ان يتعلم التلاميذ المزيد من المواد التى كان ينظر اليها عادة على انها اكاديمية مثل الرياضة والعلوم الطبيعية واللغات الحديثة . . الخ . . وقد تضمن الضغط لتحقيق هذه المطلب اجراءات صارمة فى المتابعة وكذلك تجميد لاحتياجات خريجى المدرسة الثانوية . كما ظهرت دعوة الى العودة الى الاساسيات ، وعلاوة على ذلك ظهرت مشروعات فيدالية يتم تمويلها بشكل مستقل وكانت تهدف الى تحسين واعادة تخطيط المقررات الدراسية (مثل مشروع الفيزياء) واكتشاف الموهوبين (مشروع الموهوبين) ومشروعات اخرى لتحسين كفاءة التدريس وهذه المشاريع الاخيرة تبنت نموذج الاهداف كما استخدمت نظرية تعليم السلوك الذى يمكن ملاحظته .

وهذه التأثيرات ما تزال موجودة الى الآن ولكنها تصطدم مع الاسلوب الامريكى البراجمانى التقليدى ذلك ان الحديث عن احتياجات المجتمع على اساس الاحتياجات الدفاعية والهيبة الوطنية والمطالبة بالقوة الاكاديمية العقلية هذا الحديث يتناقض مع المفهوم الثابت لاحتياجات الفرد وفكرة المعرفة المفيدة له .

وهناك مسألة اخرى تناولها الجدل فى المناهج ويمكن تفسيرها على ضوء هذا وهى ان من ينادون بعدم الابقاء على الشكل الحالى للتعليم واحلال نظام الايصالات (Voucher) بدلا منه يعيدون صياغة الافكار المحافظة او التقليدية فى شكل جديد وهم يريدون ان يعيدوا الى الافراد والاسرة حريتها المفقودة بالنسبة لمحتوى التعليم وذلك بواسطة التقليل من سيطرة الحكومة والمؤسسات الاجتماعية الاخرى على تحديد المحتوى وعموما فانه يبدو ان المنهج التقليدى

والحجج التى تبرره ستنتصر فى النهاية .

وهكذا حاولنا فى هذه الدراسة ان نناقش المناهج المدرسية بالمقارنة وقد حددنا الاتجاهات المشتركة بين عدة دول ولكن باستخدام طريقة التحليل المعروفة باسم «الاساليب المعرفية» فقد وجهنا الانتباه الى مدى تعقيد واضطراب موقفنا وهذه الحالة تعنى ان ما حدث من تطوير مؤخرا لم يزد عن كونه عملية تجميل وعلاوة على هذا فان المشاكل التى تنفرد بها جاءت نتيجة فشلنا فى المواجهة الصريحة للمتناقضات بين افتراضاتنا الشائعة عن المعرفة والتغيرات التى نحاول القيام بها .

والتصور المقترح هو تطبيق القواعد الاجرائية بطريقة غير متناقضة وصريحة ويجب علينا اولا ان نضع هذه القواعد الاجرائية وان يقبلها الجميع حتى نتمكن من تحقيق تغيير جوهرى .

ولا يمكن لاى فرد ان يدعى ان هذا امر سهل حيث انه يتضمن مهاجمة الاسس التى تبرر التوزيع الحالى للسلطة وتضفى الشرعية على هذا التوزيع .

ثانيا : رؤية تحليلية لتطوير المناهج فى الفكر الاوربى :

لسنا فى حاجة الى التدليل على ان الانسان يسعى دائما الىَ تطوير اساليبه ، فقد يكون امرا مسلما به ان اى جديد فى ميادين البحث التربوى لابد وان ينعكس على المنهج ، باعتباره المخطط العلمى الموضوع لتعليم الافراد ، ومع ان اية محاولة لمراجعة المناهج تعد امرا مرغوبا فيه فى اى مكان ، الا ان هذا الدفع يزداد شدة بتأثير عوامل عدة ، لعل من اهمها ما تكشف عنه ممارسة عملية التعليم فى صورتها التنفيذية . ومن بين تلك العوامل ايضا تفاعل الخبرات المختلفة مع الخبرات العالمية ، مما قد يؤدى الى ظهور نظرة جديدة لتطوير المنهج . .

ومن هنا نشأت فكرة هذا الجزء الذى يجيب على التساؤلين التاليين :

١ ـ ما الافتراضات النظرية التى بنى عليها الفكر الاوروبى فى مجال تطوير المنهج ؟ .

٢ ـ ما اهم مظاهر عملية تطوير المنهج فى الفكر الاوروبى بشكل عام وفى بريطانيا بوجه خاص ؟ .

أولا : الافتراضات الاساسية لتطوير المنهج فى أوربا :

يستمد الفكر الاوروبى الكثير من الافتراضات الخاصة بمكونات المعرفة ذات القيمة فى عصر النهضة ويمكن تتبع هذه الافتراضات الى القرن الثامن عشر ـ عصر التعقل وكذلك الافكار التى كانت سائدة فى القرن التاسع عشر من التعليم الليبرالى الانسانى المهذب ، وسنعرض فيما يلى ما يمكن ان يكون ملخصا للافتراضات التى بنى عليها الفكر الاوروبى :

١ ـ توجد المعرفة كهدف ويجب ان تطلبها لذاتها ، ذلك ان اعلى درجات النشاط البشرى هو البحث عن الحكمة ، والحق والجمال . . . الخ . . .

٢ ـ بعض اشكال المعرفة اكثر اهمية من البعض الاخر لانها تكون الاسس الضرورية للاستنارة فى نهاية الامر ومثل هذه المعرفة بالضرورة عقلية وهى المعرفة بالشىء وغالبا ما تكون هذه المعرفة منطقية ودائما ما يشار اليها على انها التنظيم المنطقى للمادة .

٣ ـ وعبر العصور حدثت تغييرات وامتداد لتعريف هذه المعرفة ومقارناتها ، فان القائمة الاولى للمواد الكلاسيكية والرياضية والفنون الجميلة بالاضافة الى اللغات الحديثة زاد عليها مؤخرا ـ وعلى غير رغبة الكثيرين ـ العلوم الاجتماعية وتتكون هذه القائمة من مواد المعرفة التى تحظى بالاحترام فى الفكر الاوروبى وهى ما نعنيه بلفظ Bildung فى الالمانية و Culture) (Generale فى الفرنسية وبهذا فان الاشكال الاخرى للمعرفة ـ معرفة الكيفية والاقتصادية والورش . . الخ . . قد حط من قدرها ووضع فى مكانة ادنى فى ترتيب المواد الدراسية والورش ، ولم يستطع ان يدخل عالم الخاصة .هذا سوى نفر قليل ، وقد افترض فى بادىء الامر ان هذا النفر القليل هم ابناء الاسر الراقية ولكن اعترف فى هذا العقد بالحاجة الى الاختيار على اساس الجدارة الشخصية كبديل لميلاد ، المدرسة الثانوية الالمانية

Gymnasum والمدرسة الثانوية الفرنسية (Lycce) والمدرسة الثانوية البريطانية (Grammer School) هى تعبير عن هذه الافتراضات فى شكل مؤسسات تعليمية والتعبير عن المعرفة النظرية فى أشكالها المدرسية يتضح فى المواد المطلوب دراستها لشهادة الثانوية الالمانية Arbotur والفرنسية Baccalaire at والبريطانية Matriculation .

وهناك نقطتان اخرتان جديرتان بالملاحظة ، أولها ان الجامعة كمؤسسة فى اوربا كانت وما تزال هى مفتاح الموقف من حيث ان وجودها وهدفها تفسره المبادىء ـ السابق عرضها وهى تعتبر العامل الاساسى لتوالد واخراج انماط المعرفة التى سبق ان حددناها وفوق هذا فقد كان تأثيرها كبيرا على المنهج الاختيارى للمدرسة الثانوية بسبب دورها فى مراجعة المواد .

والملاحظة الثانية هى انه كان ومازال من المفترض ان القليلين الذين يثبتون انهم خبراء ناجحون فى عالم المعرفة النظرية يجب ان يكلفوا بالمهن الراقية سواء اكانت تجارية او سياسية او ادارية او مهنية وقد كانت قائمة المناهج ـ الدراسية المهنية الواضحة بالجامعة مثل (الطب وطب الاسنان ، والقانون وعلوم الدين والهندسة) قائمة محددة ، والواقع ان السعى وراء المعرفة التفرقة فى الناحية النظرية ومن اجل المعرفة تلقى جزاءها المهنى والاقتصادى والمكانة الاجتماعية والنفوذ .

وكما هو الحال فى الماركسية والبراجمانية فان هذا الاتجاه فى المعرفة شكل الطريقة التى حددت بها المشاكل العامة للمناهج وحللت بها .

وبنفس الطريقة شكل انواع التغيير التى ادخلت ولذا فقد نظر الى التطوير فى بلدان اوروبا الغربية التى اخترناها فى هذه الدراسة على انه يختلف فى نوعيته عن التطوير الذى حدث فى الولايات المتحدة والاتحاد السوفييتى ، ولتوضيح هذا يجب اعطاء وصفا مختصرا للاتجاهات الموجودة فى فرنسا والمانيا الاتحادية . اما فرنسا فيوجد بها نشاط كبير فى القطاع التعليمى على مدى الحقبتين السابقتين وقد خطط الكثير من هذا النشاط بهدف ان يؤثر على

المناهج ، فاقيمت مرحلة تأهيلية من ثلاثة سنوات تشتمل على منهج عام لجميع التلاميذ بالمدرسة الثانوية العامة ، ويمثل هذا تنازلا عن عملية الديمقراطية وتكرار الفكر الفرنسى الثابت بان يكون التفوق هو اساس التميزي بين التلاميذ ، وواقع الامر ان هذه السياسة وعلى احسن تقدير وكما هو معترف به لا تعنى سوى تأجيل عملية الاختيار وهى قد تدخل قدرا كبيرا من العدالة على عملية الاختيار او المفاضلة .

ولكن لم يتم التخلى عن فكرة الصفوة المختارة واكثر من هذا ورغم الاصلاحات فانه لا يختار للشهادة الثانوية وهى البرنامج الدراسى ذو المكانة الرفيعة الاعداد إلا قليل من التلاميذ المتخلفين كابناء الطبقة العاملة مثلا .

وقد قامت وزارة التربية بعمل مراجعة مسهبة للمقررات فى مختلف المواد التى تدرس فى كل المدارس وكان الهدف منها هو تحديث المعلومات وجعلها اكثر ارتباطا باحتياجات مواطنى وعمال المستقبل . وكانت هذه هى الطريقة التى اعترف بها بما يقال عن حاجات المجتمع وتلبيتها .

ونجد مثلا محددا لهذه العملية فى امكانية ازدياد مناهج الشهادة الثانوية ـ بالنسبة للموهوبين ويوجد الآن خمس مقررات لهذه العملية وهى :

A,B,C,D & T. وهكذا زيدت المقررات التى كانت تبنى على المواد الكلاسيكية واللغات الحديثة والرياضيات بمقررات بنيت على الدراسات الفنية والعلمية .

ومن هذا نجد اعترافا باحتياجات القوى العاملة فى هذه الميادين التى اضيفت كما نجد توسعا ، فالفكرة القديمة عن الشهادة الثانوية وتعديلا لها ليشمل المواد التى يحتاجها الاقتصاد .

ومع هذا تبقى هذه العملية متسقة مع وجهة النظر التقليدية عن المعرفة وعدد القادرين على اكتسابها ، وفى الواقع فانه لم يحدث فى المانيا الاتحادية سوى القليل من التغييرات ولهذا السبب فانها حالة فريدة ومثيرة للاهتمام فى هذا التحليل ، فقد انشأت بعض الولايات وهى عادة تلك الواقعة تحت نفوذ

الحزب الاشتراكى الديمقراطى مدارس ثانوية شاملة كان اغلبها متعدد التنظيمات الحق التلاميذ فيها بمناهج مختلفة وهكذا ، فما زالت تبدو المدرسة الثانوية الالمانية التقليدية الثنائية التنظيم هى القاعدة . وقد روجعت محتويات بعض مواد الشهادة الثانوية ومرة اخرى ادخلت بعض المقررات الدراسية التى تقوم على العلوم والرياضيات رغم انها كانت دوما موجودة فى المانية ومما لا شك فيه ان مفتاح فهم الموقف فى المانيا الغربية هو انه قد تم اسكات الضغوط لتعليم جميع ابناء الشعب تعليما مبنيا على مبادىء واجراءات مختلفة بشكل جوهرى (مثل انفجار الجدل حول المستقبل) وباسكاتها لم توجد الحاجة الى التغيير .

وان التغيير الاساسى لهذا تجده فى عنصر رئيسى واحد داخل التعليم فى المانيا الا وهو التعليم الفنى ، فقد عومل بكل جدية ومازال مفتوحا امام اى تلميذ فى المانيا ، اى ان هناك تعويضا حقيقيا يقدم للتلاميذ الذى لم يتم اختيارهم للمدرسة الثانوية ومناهج الشهادة الثانوية .

وهكذا يجدون مستقبلهم فى احدى المهن العديدة . . وفضلا عن ذلك فانه بنجاح الجمهورية الاتحادية فى فترة ما بعد الحرب فان الجزاء المالى فى اغلب الوظائف كان دائما كبيرا ، ومرة اخرى فان توفير هذا التعليم الفنى يعنى انه قد تمت تلبية الحاجة الى الايدى العاملة على المستويين الماهر والنصف ماهر وبالاختصار فان تقديم المواد المعرفية النظرية للبعض وتقديم تعليم فنى للباقين اثبت انه معادلة سياسية لتلبية الاحتياجات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية للدولة والمواطنين .

ثانيا : تطوير المناهج فى المملكة المتحدة :

تطورت الأمور بعد ان اخذت المباداة الهيئات الرسمية وخاصة مجالس المدارس ، وذلك بان اوصت او بشىء من التفصيل ـ بما يجب ان يتعلمه التلاميذ بينما قامت مختلف مراكز المناهج بخطوة فى توصياتها الخاصة باستراتيجيات التدريس ، كما قامت بكتابة المادة التى تدرس فى الفصول .

وعلى اى حال لم يتم تنفيذ دقيق للنموذج البسيط الذى يمكن استنتاجه مما سبق اى تحليل المشكلة فالتوصية بالتغيير الذى يقوم المدرسون بتنفيذه فى الفصول وهو ما يسمى احيانا (كيلى ١٩٧٧) بموديل من المركز الى المحيط . فقد قام المستشارون لدى السلطات المحلية وخاصة المدرسون فى بعض المدارس والاقسام بتحليل المشكلة ومناقشتهم بافنسهم ثم كتبوا المادة التعليمية وطوروا اساليب التدريس وحتى طرق التقييم ، وقد تأثر الكثيرون منهم طبعا بالكتابات التى كانت تدعو الى التطوير كما قاموا بتطويع مختلف الافكار لتناسب المواقف المحلية .

وقد رأينا ان بعض مظاهر التطوير فى بريطانيا قد تبدو شبيهة فعلا بالاتجاهات خارج البلاد ، فمثلا نجد ان الاطار الذى تعمل فيه المؤسسات التعليمية قد تغير كما حدث فى معظم الدول ، فقامت مدارس ثانوية عامة تقبل كل التلاميذ بصرف النظر عن قدراتهم . . الخ . . وبنفس الشكل وعلى مستوى المواد الدراسية اعيد تشكيل العديد من المقررات لمبادىء هامة جديدة وتم ادخال مواد جديدة مثل التمثيل ودراسة المسرح والسينما ومواد اخرى كثيرة تزيد عن مدى الاختيار امام تلاميذ المدرسة الثانوية ومما لا شك فيه فان نظام امتحانات المدرسة الثانوية قد تطور بشكل ملحوظ بتقديم اهداف خارجية للتلاميذ ذوى التحصيل المتوسط من ناحية ، وكذلك عن طريق الصيغة الثالثة والذى يسمح للمدرسين بمدى اكبر من تطوير المناهج الدراسية ذات الاتصال المباشر بالاحتياجات المحلية واهتمامات التلاميذ الامريكية من حيث انه يوجد نظام اختيار للمواد واجراءات محلية للشهادات كما تدخل فى عملية التطوير التبريرات الخاصة بالانفجار المعرفى آمال الانسان فى المسقبل علاوة على الضغط لفرص اكثر مساواة فى التعليم عن طريق تلبية احتياجات وميول التلاميذ كافراد وقد كانت هذه الاتجاهات متطرفة بالنسبة لهذا المجتمع .

ولكن حتى فى الامثلة التى ضربناها كان التشابه فى درجة التطوير واتجاهه وسرعته امرا ظاهريا أكثر من كونه حقيقيا ، ولذا فيجب ان نبين انه بالمقارنة بالدول فان الموقف فى بريطانيا مختلف فعلا بل وأكثر تعقيدا وارتباطا

عنه فى معظم الدول ، وفى البداية قد يكفى مثالان واضحان :

أولهما : هناك اتجاه الى عمل مجموعات التلاميذ التى تضم تلاميذ ذوى قدرات مختلفة مع وجود منهج واحد للجميع فى السنة الاولى وحتى السنة الثالثة ويقال ان هذا الاتجاه عام فى المدارس كما يقال ايضا انه قد اتخذت خطوات مشابهة فى بلاد اخرى . وقد تمت التوصية بهذا الاتجاه بناء على اسباب عديدة منها ايجاد صورة للمساواة وذلك بتأجيل عملية تقسيم التلاميذ بالاضافة الى مساواتهم فى الحصول على المعلومات الاساسية معا .

وبالرغم من ان بلاد اخرى مثل الاتحاد السوفيتى والولايات المتحدة وكما يقول البعض فرنسا ادخلت نظام تجميع التلاميذ الا ان هذا النظام لديها قد ارتبط دائما بنوع من المستوى وهكذا فان تحصيل التلاميذ فى سن معينة يمكن اختياره ومقارنته بمعدلات التحصيل المقررة لمثل هؤلاء التلاميذ ، وهكذا وجدت مقاييس واضحة عادة ما تطبق على نطاق الدولة كمؤتمرات تبين متى ينتهى التلاميذ من سن دراسية ما بطريقة مرضية ، وكذلك اصبحت هذه مؤثرات على اداء المدرسين .

ومرة اخرى فان التطوير فى بريطانيا تحت هذا المسمى محلى ومتغير حتى ان لا وجه للمقارنة بينه وبين المناهج العامة القومية او المحلية فى الاتحاد السوفييتى او فرنسا او المانيا تلك المناهج التى تحتوى على عبارات صارمة وتفصيلية بالنسبة لمحتواها وحتى طرق التدريس والكتب المدرسية .

ومما يزيد الموقف تعقيدا نظام الامتحانات المحلى ـ وهو الدور الذى تقوم به وزارة التربية فى فرنسا والاجهزة القومية للاختبارات فى الولايات المتحدة والتنظيمات الخاصة بالمتابعة التفصيلية بما فيها الموجهون فى الاتحاد السوفييتى والمانيا الفيدرالية .

والمثال الثانى : انه فى جميع الدول الغربية التى تعرضنا لها يقوم النظام التعليمى باعداد الصفوة والاهتمام بها ويتم هذا فى بعض الاحيان عن طريق مؤسسات داخلية خاصة تتولى هذا العمل ، فهو هدفها مع احتمال استثناء بعض

المؤسسات فى الولايات المتحدة ، اما عن مؤسساتنا نحن (مثل المدارس الخاصة) فهى فى وضع شاذ حيث يتبين من الاحصائيات ان اغلب زبائنها من التلاميذ الذين يجيئون من اسر قادرة على شراء التعليم .

انهم قد يطلبون من هؤلاء التلاميذ ان يظهروا مقدرة اكاديمية اساسية بنجاحهم فى الامتحان العام للقبول فى هذه المدارس بل وقد يطلب منهم اكثر من هذا بالنسبة لبعض المدارس ولكن من وجهة نظر المناهج نجد ان هناك اثرا له دلالة كبيرة ، ذلك ان المعلومات التى يتطلبها الامتحان تستبعد فعلا اى تلميذ تلقى تعليمه فى المدارس الحكومية الابتدائية ، جزئى فقط على معايير الشخصية ورغم هذا فما يزال هذا النظام يزود وهكذا فبينما نجد انهم يبقون على قطاع للتعليم متجه نحو الديمقراطية ، يبقون فى نفس الوقت على نظام آخر للقلة يعتمد بشكل هذا النظام يزود الجامعات ذات الكفاءة الرفيعة باغلب الدارسين الناجحين ومنها يخرجون الى مراكز الثروة والقوة من الناحية المهنية .

وفى الدول الاخرى تم الابقاء على نظام الصفوة بشكل صريح ، وبذلت على الاقل بعض المحاولات لتطوير اسس اكثر منطقية لاختيار التلاميذ ، وبالتالى تطبيق قواعد منطقية بقبولهم او رفضهم بشكل عادل بقدر المستطاع .

وتبدو خصائص النتائج فى بريطانيا اكثر تعقيدا عندما تنظر اليها من منظار المفاهيم المختلفة للمعرفة فقد ورثوا بلا ريب الفكر الاوروبى الذى سبق عرض ملامحه الاساسية من الانسان والمعرفة والمجتمع ولا زالت افتراضاته منتشرة اى انه ما يزال قوى التأثير حتى اضعف أو الغى محاولات اصلاح المناهج والتى كانت تريد تحقيق تغيير جذرى وهناك دليل هام على صدق هذا القول يتمثل فى ان النقاش حول المناهج فى المملكة المتحدة قد قام ولحد كبير حول طبيعة المعرفة وان الكتاب الرائع والواسع التأثير لريتشارد برنج Knowledge an Schooling كتاب هام فى هذا السبيل اذ انه يناقش الصورة العامة التى تناول بها الانجليز موضوع المعرفة ـ وهذه نقطة مناسبة تماما لاى تحليل فى المناهج .

ويعرض هذا الكتاب رأى هيرست Hirst ، بيترز Peters ونقد هذا الرأى

كما اورده ينج Young وعلماء الاجتماع الاخرون ، كما يتناول البراجماتية والافكار الخاصة بتكامل المعرفة ، وكذلك معالجة المعرفة باتجاه محوره التلميذ . . وربما تجدر ملاحظته انه لا توجد سوى اشارة واحدة لما وصفناه بالاحتياجات الاجتماعية التى تحدد المنهج وقد صورت بشكل فيه تحامل وهجاء .

ان الاهتمام الزائد بالنقاش حول طبيعة المعرفة كان له النتائج التالية :

(أ) رغم اهتمامات الكتابات بالتفريد وجعل التلميذ هو محور التعليم فما زلنا نقبل ولحد كبير الافتراضات الخاصة بقدرات التلاميذ وكيفية تصنيفهم بالشكل الذى يتضمنه منحنى الذكاء الجرسى ومازال المدرسون وغيرهم يحافظون على الثلاثية التى يتضمنها المنحنى ودائما ما يميلون الى اعتبار التلاميذ فى اى سن على اساس انهم اما (أ) او (ب) أو (جـ) كيدى ١٩٧١ Keddee وهكذا ومن خلال هذه العملية نقول ان الافتراضات الافلاطونية لازالت سائدة .

(ب) ما تزال المعركة على درجة كبيرة من التدرج والتراوح بين المكانة العليا والدنيا ونحن حين نضع اطار المعرفة برنستين ١٩٧١ Bemstien تستخدم المعايير التى حددها هيرست Hirst وهو لم يبتدعها فى اضفاء قيمة كبيرة على بعض المواد اعتمادا على صفاتها العقلية الخالصة وقدرتها على تشكيل العقل .

ويمكننا ان نجد الدليل النظرى على صحة هذا الرأى من خلال الرؤية المركزة للممارسات المدرسية ، فهناك مواد تتراوح مكانتها بين العالية والمتوسطة مثل الرياضيات والعلوم واللغات الحديثة واللغة الانجليزية والتاريخ والموسيقى والفنون ، وكذلك المواد التى ادخلت حديثا وهى الجغرافيا والاقتصاد .

وهناك مواد مكانتها ادنى مثل مواد التصميمات والتكنولوجيا والدراسات الاجتماعية والاقتصاد المنزلى (الذى عرف فى وقت ما بالعلوم المنزلية كمحاولة لكسب الاحترام بطريقة طفيلية بالفاظ معينة) لانها لا تؤدى الى دراسات اعلى

فى الجامعة ، وبعضها لا تعترف ان له من الاحترام ما يستحق معه عقد امتحان على المستوى العادى لشهادة الثانوية العامة .

وان من النتائج التى ترتبت على هذا الموقف الاساءة الى التلاميذ الذين نحدد لهم او يختارون هذه المواد ذات المكانة الدنيا .

ومن الجائز انهم قد اوجدوا هذه المقررات الاختيارية كمحاولة لتلبية الاحتياجات الفردية واهتمامات التلاميذ الا انه فى ظل المناخ السائد لدينا من التدرج الطبقى للمعرفة لا يمكنهم بهذا النظام ان ـ يساندوا حركة المواطنين نحو القوة عن طريق المعرفة وهذا وجه آخر للمساواة . . والاختيارات او المواد الاختيارية كبيرة جدا فى الولايات المتحدة .

وفى اوروبا حيث يوجد نظام طبقى للمواد كما فى انجلترا يسمح بالمواد الاختيارية بشكل واضح يمنح جميع التلاميذ من الناحية النظرية الفرصة لكى يروا بانفسهم اذا كانوا يستطيعون اكتساب الاشكال المتقدمة للمعرفة ، ويتم تحديد غير القادرين على ذلك وتقدم لهم دروب بديلة للتعليم .

(جـ) ومع وجود النظام الطبقى للمعرفة فلا عجب اذن ان المعرفة المهنية لا تلقى سوى اقل الاهتمام فى المناهج البريطانية ، والواقع ان هذا موقف شاذ حيث انه فى كل البلاد التى تحدثنا عنها يهتم بتنظيم المناهج بالاعداد المهنى خاصة بالنسبة لمن لم يتخصصوا اكاديميا ، ففى الاتحاد السوفييتى توجد المدارس المهنية وفى الولايات يوجد نظام المواد الاختيارية والذى يتضمن مقمررات لها ارتباط مباشر بالناحية المهنية ، وفى فرنسا يتم تقسيم التلاميذ الى مسارات واضحة فى التعليم بعد سن الرابعة عشر تنتهى بامتحانات مختلفة تؤدى بمن ينجح فيها الى المهن والحرف السابق تحديدها بهذه المسارات التعليمية . وفى المانيا الاتحادية نجد ان الاعداد المهنى الاخبارى قد نجح بشكل لافت للنظر كما يجب التأكيد هنا على انه فى كل من هذه البلاد نجد ان عملية التقسيم الاول للتلاميذ وما يتبعه من انظمة كلها امور واضحة .

ان غياب التعليم المهنى الصريح فى انجلترا يعنى ثلاثة امور :

اولها : ان التلاميذ الذين يدرسون المواد ذات المكانة العالية لا ينالون المساعدة فى النواحى التى يريدونها وقد يكون هذا هو السبب فى ان الكثيرين منهم لا يتأثرون بهذه المواد .

وثانيهما : انه لا يتم تزويد الاقتصاد بالقوى العاملة القادرة والتى اكتسبت فعلا قدرا من المعلومات يناسب مواقع العمل ولهذا يضج اصحاب العمل بالشكوى من هذا ويرد المدرسون بان هذا ليس هدف المدرسة .

وثالث هذه الامور : ان الموقف الان هو ان عملية الفرز المهنى تحدث فعلا ولكن بشكل غير صريح .

واخيرا يجب ان نركز على ملامح اخرى للموقف فى بريطانيا وقد تكون اهم الظواهر على الاطلاق ، لقد ورد ذكر الاستقلال النسبى للمدرس فى بريطانيا ، ويمكننا ان نستخدم الشكل (١) لايضاح هذه النقطة ، وهذا الشكل محاولة لتنظيم المؤسسات التى يمكن ان تحد ، بل تحد فعلا من حرية المدرس فى مختلف النواحى .



نفوذ خارجي		نفوذ داخلي	
قومي	محلي	رسمي	غير رسمي
ـ الوزير ـ الهيئات الاستثمارية والادارية ـ مجالس الامتحانات ـ رابطة المدرسين ـ القانون	ـ سلطة المنطقة أو السلطة المحلية ـ المسئولون الاستشاريون والاداريون بها	ـ نوع أو مستوى المدرسة ـ الهيئة الحاكمة ـ الناظر ـ السلطة والمسئولون على أسلوب الادارة ـ التنظيم المهنى ـ نظام اتخاذ القرارات ـ المواد التى تدرس	ـ الرأى الجماعى ـ عملية التدريس ـ (اتفاق الرأى أو الانقسام الى مجموعات) ـ سياسة تشغيل التنظيم الرسمى

المدرس

ـ الوالدان ـ مجالس الآباء ـ الرأى العام ـ أصحاب المدارس	ـ التلاميذ ـ الافراد ـ الفصول ـ المجموعة الرسمية للمدرسة (مثل نظام الاسر والرواد) ـ تجمعات التلاميذ خارج المنهج المدرسى بالمدرسة ـ التجمعات غير الرسمية للقرناء

وفى الاتحاد السوفييت وفرنسا يقوم الوزراء فى الحكومة المركزية بسحب كل سيطرة للمدرس على المواد التى يدرسها ، او كيفية تدريسها وكذلك الامتحانات ويقوم وزراء التربية بالمقاطعات بنفس الشىء تقريبا فى المانيا الاتحادية وفى الولايات المتحدة يقوم بذلك المجالس المحلية المنتخبة ومجالس الاباء بل وحتى الشركات القومية التى تنشر الكتب هناك تعتدى بشكل خطير على كيفية اداء المدرسين لعملهم .

وليست هذه الامثلة كثيرة ولكنها تكفى لتأكيد القول بان المدرس فى انجلترا يتمتع بدرجة اكبر من الاستقلال عند مقارنته بما هو حادث فى البلاد الاخرى .

وان اسباب هذا الموقف من ناحية اخرى ، فهى تاريخية من حيث ان الحرية التامة للتحرك فى النواحى المهنية قد منحت لاناس اخصائيين فى ناحية من النواحى المعرفية بسبب ما يعتقدونه عن طبيعة المعرفة ، وحيث انه قد ثبت بالممارسة ان المدرسة سلطة ، فقد منح على هذا الاساس الحق الكامل ليكون فى موضع السلطة ، وقد جاء ان هذه الاستقلالية لم تكتسب بسهولة فى المملكة المتحدة .

ويمكن القول بان استقلال المدرس هو احد مواطن القوة البارزة فى بريطانيا حيث انه يتضمن حيوية اكثر فى الاستجابة السريعة للتغيرات او فى اخذ المباداة والقيام بالتحسينات محليا .

ومن ناحية اخرى كنتيجة لاستقلال المدرس نجد امورا هامة تعتمد على نوعية المدرسين كافراد وكمجموعات ، وبتحديد اكثر ، فان التلاميذ يكونون تحت رحمة خيال وحماس وكفاءة وامكانات المدرسين واستراتيجيات المناهج التى يقررون تخطيطها واستخدامها وتقييم الدارسين على اساسها .

وقد تكون المشاكل التى تعرضنا لها فى المناهج مشاكل معقدة لا يستطيع المدرس حلها بمفرده ومن الجائز ان بعض هذه المشاكل لا يمكن حلها الا بالاقلال من استقلال المدرسين خاصة غير الاكفاء منهم حيث هذا الاستقلال قد يكون عقبة فى طريق التطوير .

وبطبيعة الحال فهذا يوحى بالسؤال الآتى : اذا لم يكن المدرس هو الذى يتخذ القرار فمن اذن ؟ كما اننا لا يكفى ان نجعل المدرسين مسئولين عن تحديدها وحتى محاولة «تيلر» للرد على هذه الاسئلة لا تكفى تحمل تصادم المواجهة بين مصالح كل الاطراف وبالتالى فمازال علينا ان نقوم بالمزيد من المحاولات لايجاد الاجابات المناسبة .



الفصل الحادي عشر

النظرية التربوية

طبيعة النظرية التربوية

نادرا ماتعتبر النظرية التربوية موضوعا عاما للدراسة من جانب الطلاب الأساتذة ـ مهما يكن اهتمامهم بها ـ لانها لاتستهويهم وتعتبر مملة وأحيانا تعتبر مبهمة ، وفى احيان اخرى تعتبر غير واقعية ولاعلاقة لها بموضوع التربية ، ولهذا تعتبر غير ضرورية ، ويمكن ان يصبح المعلم ذو كفاءة أوسع دون المام بهذه النظرية . وقد اعلن مؤخرا عدم جدوى هذه النظرية وموضوعيتها لعدم وجود زعم مساند لها فى الوسط التربوى .

والفصل يحاول وضع اللمسات الهامة وذات الدلالة عن موضوع التربية ويوضح علاقتها بالممارسة التربوية ، ويرد التهمة القائلة بانها ممثلة ومبهمة ـ ويمكننا الرجوع الى القول ان النظرية التربوية لاينبغى ان تكون بهذا الحجم من التقليل وينبغى ان يرفع هذا النقد ضد أولئك الذين يدرسونها فضلا عن القول بانها غير واقعية ولاعلاقة لها بموضوع التربية وهذا يعتبر فشل فى التمييز بين النظريات التربوية الجيدة والسيئة .

والتهم الموجودة لهذه النظرية بأن لاعلاقة لها بموضوع التربية هى تهم فى الحقيقة خالية من الصحة تماما وتحتاج الى المزيد فى التفصيل .

وفى المقام الأول ينبغى ان نأخذ النقطة الثانية وهى كلمة النظرية ويمكن ان نكون مفهومين بأكثر من طريقة ومعناها الرئيسى يأتى من العلاقة العلمية والنظريات العلمية فى كل الأذهان ، ويتبادر للذهن مجرد ذكركلمة نظرية « اى النظرية العلمية » هذا الجزء من الأشكال الذى يقابل النظرية التربوية .

كثيرا من الطلاب خاصة أولئك المدربون فى العلوم يسخطون على النظرية التربوية ببساطة لانها لاتمت لفكرتهم عن مفهوم النظرية بصلة ـ لكن هى نظرتهم التعليمية ، والان رغم ان تفاصيل النظرية العلمية معقدة الا انها فى غاية البساطة .

النظريات العلمية هى اما وصفية واما تفسيرية واما تنبؤيه الوظيفة وهذه النظريات تجول بنا لتخبرنا عن العالم المادى وما نتوقعه فى المستقبل ـ وان الغازات سوف تتمتد عندما تسخن وان الأشياء الغير مدعومة سوف تسقط . . الخ .

وميزة مهمة لهذه النظريات انها تقف أو تسقط طبعا للعالم المساند لها ـ والعلماء يمكنهم التأكد من نظرياتهم كماإذا كانت صحيحة أولا بما يجود به تنبؤهم ولو كان ذلك كذلك فأن نظرياتهم تثبت وتؤكد والا سوف تعدل أوترفض نظرياتهم كليا .

والعلماء دائما يفحصون ويلاحظون ويقيسون العالم الطبيعى لان نظرياتهم تعبر عن هذا فى بقائه .

واحد من الانتقادات للنظرية التربوية وخاصة لاهمية النظريات التربوية فى الماضى هو انها لاتعمل مثل وصيفاتها فى النظريات العلمية والمنظرين التربويين العظام مثل بلوتو وروستو وفرويل مثلا ـ لم يحذو فى عملهم حذو اولئك العلماء السابقين لهم ، وهم ببساطة عملوا القليل فقط فى عملية البحث التربوى ، وهم لم ينقدوا اى دليل ممرحل على ذلك وعلاوة على ذلك نظرياتهم لم تجرب ولاتروى ومرفوضة بطريقة مخالفة للنظريات العلمية ولذلك اقترح ان النظرية التربوية تمثل نوع غريب من النظريات ، حيث ان عظام المفكرين يمكنهم القول كثيرا أو قليلا ولايكونوا موضع نقد ولايرجع اليهم فى ذلك للتأكد من صدق ما قالوا مع أن النظرة باستثناء تلك النظرات الطفيفة لعلم النفس وعلم الاجتماع الذى تحويه التى تكن موضعا للجدل القائل ان النظرية التربوية لاترقى الى نظرية البتة ، وعلى احسن تقدير يعترف بانها نظرية بالقياس العقلى وهنا يجب ان ينظر فى هذه التهمة . وبهذا العمل يجب ان نتعرف على ان الظرية التربوية تختلف الى حد ما من النظريات العلمية .

النظرية العلمية أساسا تفسيرية أو وصفية أو تنبؤية الوظيفة وفى المقابل النظرية التربوية تنتمى الى فصيلة اخرى التى تطلق عليها اسم النظريات العملية ، والنظريات العملية لاتصمم لوصف العالم أو التنبؤ بمستقبله ، ولكن

لتجرنا عما يجب أن نعمله حياله (فيه) وهذه النظريات تعطى ضمانات للممارسة العملية ، وبعض النظريات السياسية والأخلاقية تنضوى تحت هذه الفصيلة كما هو الحال لدى كثير من النظريات التربوية الان ، مادام ان هناك هذا الاختلاف فى الوظيفة فلا غرابة ان كلا النظريتين يتوجب ان تعملان فى طرق مختلفة وان الأساليب لبقائهما ينبغى ان تكون مختلفة . النظرية العملية لانستطيع ان تبقيها تماما بنفس الطريقة كالنظرية العلمية لانها نوع مختلف من النظريات ولكن لاينبغى ان يفهم من هذا ان النظرية العملية أو النظرية التربوية مثلا ـ انها لاتعتبر أو تبقى سارية وان المنظر التربوى يحتمل ان يقول الكثير أو القليل حسب ما يراه مناسبا .

النظرية التربوية منطقيا معقدة عن النظرية العلمية وبالتالى تحتاج الى تقويم وتعديل بطريقة مغايرة واكثر تعقيدا ومن المحتمل أن تعتبر أن التربية كمجموعة انشطة تأخذ مكانها عند مستويات منطقية مختلفة وفى المستوى القاعدى هى أنشطة تدريس وترغيب وتحفيز وتعليم واختبار حيث انها عامة ماتجرى فى المدارس والكليات وينبثق من هذه النظرية الاصطلاح المعروف بالنظرية التربوية الذى يعتبر كجهة موجهة ومصممة لتحقيق اهداف وغايات معينة وموجهة نحو مايدور حول المستوى المنطقى الأدنى .

النظرية التربوية تحاول أن تعطى النصح والمشورة والممارسة لاولئك الذين ينخرطون فيها بالعمل اليومى الملموس للتربية ، ولكل نظرية كهذه يحتوى على مضمون معين وهذه بعض الاقتراحات الهامة وهى :

(١) أن بعض الغاية مرغوب فيها وبعض الغاية التربوية تحذر بالامكانات المتاحة .

(٢) وان فى الظروف المتاحة بعض الأساليب تحقق الغاية ، وهذه الافتراضات يتبعها الآتى .

(٣) ان التوصيات المفصلة لهذه الأساليب يجب ان تستغل لتحقيق الغايات المطلوبة المنشودة والنظرية التربوية تشتمل على انواع كثيرة ومختلفة من الافتراضات عن الغايات المطلوبة والأهداف والمواد الخام التى ينبغى

العمل بها ـ مثلا ـ الطلاب عن طبيعة المعرفة وفاعلية هذه الأساليب وباعطاء هذه الافتراضات تكون التوصيات المفصلة للعمل كالآتى : افتراضات وتوصيات تؤخذ مع بعضها مكونة النظرية، ويمكننا الآن اخذ هذه الافتراضات العديدة على النحو التالى :

أولاً : افتراض تحقيق الغاية وانجازها وبعبارات أعم يكن هذا الانسان المتعلم ومن الواضح ان الانسان المتعلم يعتمد عليه المجتمع ويعتمد هو على المجتمع حسب التصور ، وترجمة عبارة الانسان المتعلم تصبح هى الربط بالثقافة أو ايديولوچيا بالشخصية ، والاختلافات فى الترجمة سوف تحسب على حساب اختلاف النظريات التربوية التى تفصل بصورة واسعة عبر الزمان والمكان .

ثانيا : هناك افتراضات عن الذين ينبغى ان يعلمون وهؤلاء أيضا ينشئون طبقا للأفكار الفلسفية والدينية والنفسية والاجتماعية التى تؤخذ عن شخصية الانسان وتلك ايضا بعض الافتراضات المختلفة التى تقود الى اختلاف فى النظريات التربوية .

وأخيرا هناك بعض الافتراضات عن طبيعة المعرفة وفاعلية الوسائل المؤدية للمعرفة . والاختلاف فى القناعات عن طبيعة المعرفة بانها أساسا رياضية التكوين ذات طبيعة رياضية او انها ذات اساس علمى أو دينى . كل هذا ينجم عنه اختلاف فى النظريات التربوية باختلاف فى التركيز على الأساليب التى تعطى للممارسة عن طريق تصوير موجز يمكننا اخذ مثالين فى النظريات التربوية القديمة حوار بلوتو «الجمهورية» يحوى فى داخله نظرية تربوية ذات نفوذ حيث ان تكوينها يتبع كل مادرس اعلاه فى هذا الخصوص . وهدفه ان عبارة الانسان المتعلم ذلك الانسان الذى يستطيع حكم الولاية بحكمته السياسية واخلاقه النبيلة وافتراضات بلوتو عن التلاميذ ، بانهم مواد التعليم الخام هو اجساد انبأت عن وجودها الأرواح .

وفى هذان العنصران تتضح اهمية الروح واحتياجها للتدريب والتمرين على الحكمة والظهر ، وبلولتو يعتقد ان المعرفة خلسة للواقعية الحسية والصنع

التى يفهمها الانسان ينبغى ان تفهم كما تفهم الحقائق الرياضية عن طريق نوع من التعلم السريع . وهذا يقود الى افتراضات معينة عن الوسائل كالتركيز على الدراسة أو الدراسات الأساسية كالرياضيات وعلم المنطق ، اللتين تمكنان التلاميذ المختارين لنيل نوع من الدراسة فكريا للحقيقة الواقعية التى تكمن وراء المظاهر وتعطيهم المعرفة المطلوبة لكى يعيشوا فى أمان كرجال وحكام سياسيين . هذه الافتراضات توضح التفاصيل العديدة للتوصيات التى اقترحها بلوتو للتربية والحكم .

النظرية التربوية المنتقاة فى القرن الثامن عشر التى تحدث روسو فى كتابه ايمايل **Emile** ١٧٦٢ م بان عبارة الانسان المتعلم حر ، مستقل ومعتمد على ذاته وخير ولايؤثر فيه المجتمع الفاسد فانه حر وقادر على التعايش فى ذلك المجتمع مهما كان فساده . روسو يطلق عبارة الانسان الطبيعى على ذلك النوع من البشر ، وافتراضاته عن الأطفال بانهم تامون ومتطورون واصلهم مخلوقات خيرة وانهم قابلون للتحسين عن طريق التربية التربية طبقا للطبيعة والمعرفة ونوع مستقل عن التربية الطبيعية مشتملا على اتحاد الافكار التى تصطدم مع الواقع . وافتراضات روسو فى هذا الموضوع وتوصياته بانها قيمة بهذه كلها وأساليب مشتملة على اكتشاف اولى لانشطة الأطفال حيث تقودهم الى المعرفة المناسبة لمراحلهم المختلفة كأفراد نامون وهنا ايضا تكوين النظرية وتركيبها يتبع ماهو موضح اعلاه وفى كلا المثالين تكوين النظرية واحد فى الافتراضات المؤدية للتوصيات العملية .

والذى يختلف فى كل هذه الحالة هو الوظيفة الرقابية والمكانية والاجتماعية للنتائج ، وان كثيرا من مجموعة افتراضات مختلفة يؤدى الى نظريات تربوية مختلفة والسؤال الآن هل تستطيع هذه النظريات العامة فى هذا النوع ان تكون موضوع لنوع فى الفحص الذى يعطيها اختيار حقيقى كما ان النظريات العلمية موضوعة لمثل هذا النوع من الأسئلة بالسلبية وان النظريات التربوية كما يقال انها تضع لكى لاتكون موضعا للتأكيد أو التقصى كما ينبغى ان تكون الافتراضات العلمية وهذا موضوع جدل ـ من الممكن ان نتأكد من النظرية التربوية ولكن لايمكن ان نجد طريقة منهجية مبسطة لعمل هذا كما فى

العلوم الطبيعية . ويمكن ان نمحص النظرية التربوية فى مختلف مراحل اعدادها يأخذنا لكل افتراض على حدة وتطبيقنا واختيارنا للمستوى المناسب لكل افتراض ويمكننا مثلا ـ ان نختبر الافتراضات عن الأهداف وأن تبادل بان النظرية المعطاة والغاية المفترضة تجرنا الى مبادىء اخلاقية معينة تحملها . والنظرية التربوية التى لها هذا المدلول فى الحكم فى مجتمع متعدد الاعراق يمكن ان تفرض بعدم قبولها فى هذا المنحنى ، ويمكننا ايضا عبر مستوى آخر ان تنتقد الافتراضات عن طبيعة الأطفال باعتبار انهم مخطئون ونظرة القرن الثامن عشر بأن الأطفال مجرد صور مصغرة للكبار هى مرفوضة لانها غير صحيحة ـ ونظرة روسو التفاؤلية بان الاطفال يولدون خيريين هى ليست بهذا المستوى من الدقة لانها مبهمة ، وكما هو موجود فى النظرة الكالفينية بان الاطفال يولدون شريرين والنظرية يمكن ان تعتبر باطلة لان النظرة المعرفية المفترضة فيها مغلوطة كما هو فى المثال فى نظرة بلوتو للمعرفة بانها أساسيا رياضية ، أو كما يعتقد اسبينوزا أساسا علمية ، أو كما هو الحال فى نظر فرويل بانها دينية ويمكن ان تنتقد بتوضيح الافتراضات عن الوسائل والأساليب ومدى صحتها او احتمال عدم تجربتها وبهذه الطرق تعتبر النظرية التربوية موضع اختيار واذا دعا الأمر ترفض لعدم قبولها والذى ينبغى أن لاتنصح بعمله أو لاتحتاج اليه حيال هذه النظرية هو أن تعاملها كنظرية علمية ويخربها فى محاولة لطريقة اختيارها . مثلا اذا اعطيت نظرية لاحد وكانت تهدف هذه النظرية لخلق انسان خارق للعادة من النوع النازى فى المادة الانسانية فى العلو لأنه **Aryan** وبطريقة مذهبية يمكن رفضها من البداية بدون ان نجرى مشروع اختبار لما سيحدث عند تجربتها .

اذن النظرية التربوية العامة مفتوحة للنقد والرفض الممكنين ولكن اذا انتقدت النظرية من حيث المبدأ او اخضعت للتجربة ورفضت فهى اذن من الممكن جدا للفرد ان يعيد تلك التجربة . ويكن مقبولا فى الممارسة ، والنظرية التربوية الصحيحة ينبغى أن تكون أدبيا مقبولة الافتراضات عن الأهداف وصحيحة مجربة الافتراضات عن الأطفال وذات افتراضات فلسفية معيرة عن المعرفة ومختلفة فى فعاللية طرقها . وبالطبع ليست كل النظريات

التربوية تسلم من النقد . كثيرا من افتراضات المنظرين فى الماضى لايعمل بهذا كلية ولكن هذا لايوقف هذه النظريات فى ان تكون نظريات حقيقية . وهذه النظريات بكل المقاييس لاتشبه النظريات العلمية لانها تحوى افتراضات فى القيمة عن الغايات والطرق ولانها نظريات مختلفة ومشتملة على مواضيع حقيقية وذات قيمة ولكى تخضع هذه المواضيع للتجربة تحتاج الى معاملة كل واحدة على حدة من ناحيةالأسس المكونة لها وهى فى الواقع نظريات حقيقية ليس الا والتعقيد المنطقى للنظرية التربوية العامة يشير الى ماينبغى اتخاذه لتحديثها كنظرية معاصرة لها علاقة بالحاجيات الملحة للمعلمين واى نظرية لهذه يتوجب ان تجعل افتراضات عن الأهداف التى تشتمل على مواضيع ذات قيمة . وهذه المواضيع ستعتمد على نوعية الفرد المحتاج له والمجتمع الذى يملاؤه . وتمحيص الأحكام القيمية هو وظيفة الفيلسوف الاخلاقى وليست مهمة الفيلسوف ان يضع اهداف المجتمع التربوية ولكن يستطيع ان يوضح فقط الطرق العديد التى يمكن ان تسادن الأحكام القيمية والقاعدة المنشودة للافتراضات . والافتراضات الموضوعة عن الأطفال ستصبح اساسيا من فروع العلوم ـ مثلا . دراسة الطفل ونفسيته واجتماعيته ، وهذه العلوم تمدنا بنظريات وصفية عن الأطفال وعن نموهم وتطورهم وعن الاثار الناجمة من بيئاتهم العائلية واللغوية وهنا حاجة كبيرة بنا لتفاصيل هذه العملية ، وسبب قلق كثير من المتطرفين التاريخيين للتربية هو انهم يميلون لتبنى افتراضات غير مؤسسة وغير مسلم بها عن الأطفال وأحيانا مشكوك فيها وفى بعض الأحيان الأخرى خطئها فى الأساس .

للنظرية المعاصرة تحتاج الى متخصصين مثل ببياجية فرويد كوهل ، بيرجد أو بيرنستن ليعطونا معرفة مضبوطة ومستحدثة عن ماهية الأطفال الحقيقية ـ والأسئلة عن طبيعة المعرفة عما اذا كانت كلية أو مشتملةعلى نقاط فطرية ثانية تبقى موضع اهتمام الفيلسوف بينما الأسئلة عن طبيعة تنظيم هذه المعرفة والغايات الخاصة يطرق التدريس تكون فى اختصاص مخطط المنهج ، وللافتراضات الصحيحة عن فاعلية الأساليب تحتاج مساعدة السيكولوچيين ونظرياتهم التعليمية مثل نظريات سكينر وبرونر واولئك من ذوى

المعرفة العملية فى الحجرة الدراسية .

اذن النظرية التربوية معقدة منطقيا وذات نظام مكثف فى طبيعتها وهى ليست نظرية عقلية بالمفهوم الانسانى كما يقول النقاد حسب أمزجتهم وهى حقل تستخدم فيه الاسس والمبادىء التربوية الرئيسية لكى تساند التوصيات العملية وبقائها سيعتمد على عمل نقدى حسب معايير منطقية متعددة . وللرد على التهمة الموجهة للنظرية التربوية بانها ليست ذات موضوعية فانها تصبح مبرأة منها والتهمة بأن النظرية التربوية غير ضرورية فانها ليست عملية أيضا .

ولاريب ان الممارسة الحقيقية تسبق النظرية من وجهة النظر الزمنية فى التربية « كما فى كثير من الأماكن » ومنطقيا ان الممارسة الحقيقية الجيدة تفترض مسبقا للنظرية والممارسة الذكية هى ممارسة طبقا لروح النظرية فقط .

انه من المستحيل منطقيا الانشغال بنشاط ما دون غاية سبق وضعها ذهنيا ودون عمل افتراضات عن الظروف الحالية ايضا كالمواد والطرق ـ والسؤال ليس اننى أحتاج للنظرية لكى ادرس جيدا ولكن ماهى النظرية التى اتبعها بوعى أو بدون وعى فيما انوى القيام به ؟ فالمدرسون متمسكون بشىء من هذه النظرية التربوية من حيث يدرون أولايدرون . والشىء المهم ان ممارستهم ينبغى ان تستند الى نظريات جيدة بدل نظريات سيئة وليس من الأفضل ان يكتب هذا عن تفاصيل نظرية مقبولة .

بعض المعايير للقبول التى تطرفنا لها بابحاث اعلاه مثل الافتراضات العديدة المفعمة بها النظرية يجب ان تكون مكان تمحيص وامعان للنظر لنوع ملائم من مستوى منطقى . وفى الممارسة والفكرة التربوية البريطانية تستطيع ان تميز تقليدين رئيسيين ناظرين لاختلافات عدة ومعطين انموذجين متباينين أو نظريات تربوية عامة ، ومن ناحية هنالك النموذج الذى يطلق عليه عادة التقليدى وافتراضاته فى الظاهر هى (١) ان الانسان المتعلم هو الانسان الواسع فى أفق التفكير الذى اخذ من الثروة الانسانية للثقافة التى تبدو للعيان أساسا مهمة ، وهذا النموذج يؤكد الدور الطليعى للمعرفة واعداده لحياة سعيدة والمعرفة يجب أن تكتسب بالجهد والمثابرة ، والمعلم هو الانسان الكامل ومستودع المعرفة

الذى تكون مهمته نقل المعرفة والمهارات التى يحتاجها الأطفال والتصور عن الأطفال بانهم أوعية خالية تحتاج للتعبئة وفى غالبية الاحيان يفترض انهم كذلك «وفوق كل جردوا من العمل والمعرفة» ولذا ينبغى توجيبهم وتقويمهم واكراههم على المعرفة . والمعرفة تشتمل على ربط الخبرات عنْ طريق التكرار والاهتمام بالمهنة ـ وبهذا المفهوم للتنطيق والتركيز يأتى الاعتقاد بهذه الطريقة بان الشخصية يمكن ان تنمى وتطور كالفكر تماما ، وهذا له تاريخ طويل فى الممارسة ونجد له ستر نظرى عند بلونو وستدين احدهما عملى والآخر نظرى عند چيمس مل . وعمل سكينر فى علم النفس هو احتمال ان يكون اكثر تعاطفا مع هذا النموذج عن اى نموذج اخر ومخالف لهذا المادة تطلق اسم النظرة المتطورة ، وافتراضاتها تقريبا مختلفة لان المطور . الانسان المتعلم هو ليس انسان مدرك بشخصية منظورة أو يعتمد عليه والتوكيد هنا على الفرد النامى المتطور ذو الخبرة العضوية ، والمعرفة تعتبر لديه كوسيلة هامة ورئيسية لهذه التنمية وفى هذا النص نسمع كثيرا عن عبارتى الاهتمامات والابداع فضلا عن الجهد والتطبيق . والطالب ينظر اليه ليس كوعاء فارغ أو كشخصية فاقد لهويتها . الشخصية فضلا عن الطبيعة يرمز الى التركيز عليها ومهام المدرس ليس كناقل للمعرفة فقط بل كمصمم ومساعد لبيئة المتعلم وتزداد خبراته . وهذا المدخل الممركز للطفل يستجلب سنده النظرى من عمل دوسو ويستالوزى وفرويل وديوى ،وترجمته لواقع عملى عادية فى المدارس الابتدائية والاعدادية اليوم .

هاتان النظريتان العامتان والممارسة المشتقة منهما يعتقد بانها بدائل متباينة ومتناقضة ومثل هذا التدريس يعتبر رسميا تقليديا مالم يحدد مركز المتعلم والعكس . وقد كان فى كثيرمن المدارس وفى عقول الكثيرين معارضة بين هذه الأنواع من الأساليب والطرق التربوية ويمكن أن يجادل بأن هذا النوع من التباين غير مهم سواءا فى النظرية أو فى التطبيق وليس العبرة بان يكون التدريس تقليدى أو منظور كما فى البحث الذى قام به بانت فى جامعة لانكسترا .

هناك قيمة كبيرة يمكن أن تشتق من كلا الاسلوبين عند التنطيق العملى والممارسة العملية وانه ليس هناك سبب وجيه فى عدم تطبيق النظريتان داخل

الفصل باعطاء اهتمام لكلا شخصية المتعلم وقوة الحجة التى تفرضها الحاجة للتحكم فى المعرفة والمهارات . وفى مستوى نظرى يصبح التوفيق بين هذين المدخلين ذا أهمية اعتبارية بدلا من اعتباره بدائل متعاكسه يمكننا ان نرى فيهما وظائف مختلفة .

وبالأخذ فى الاعتبار مظاهر التربية التى لايستغنى عنها من زاوية الأهمية وكل جانب منها يجهل مالم يصحح والمدخل التقليدى يأخذ أهميته من أهمية المعرفة والحاجة للمستويات .

المعرفة مهمة للحياة السعيدة ، والمعرفة ليست موضوع شعورى بسيط ولكنها تشمل كل المستويات التى ينبغى ان تحذر بالتنطيق والفهم مع الأخذ فى الاعتبار الحقيقة والدليل .

بلوتو ومل آخذا فى الاعتبار هذه النقطة والمدرسين الذين امتلأت أذهانهم بها يطبقون تطبيق عملى للحقيقة الهامة ، وفى ناحية اخرى التربية شأن لها مع الأطفال أو التلاميذ .

والمعلم يتبقى ان يأخذ فى الاعتبار طبيعة تلاميذه كأطفال ويأخذ فى الاعتبار تنميتهم وحاجياتهم ومشاعرهم اذا أراد أن ينجح فى مهمته.

والمنظرون للتمركز حول الطفل ابتداءا من بروسو فصاعدا يأخذون هذه النظرة وهذا ايضا يحتاج أن يؤكد . ومدخل تربوى مقبول سيصبح آخذا فى الاعتبار كلا أنواع الاعتقاد وحماية الطرق والوسائل التى تجمع بين الاحترام لطبيعة الأطفال .

والنظريات التربوية الكبيرة فى الماضى مهما يكن افتقادها لقوة الحجة العلمية لها علاقة فى الاسهام فى الممارسة الحالية للحد الذى تلفت انتباهنا لهذه الحقائق الهامة .

***

الفصل الثانى عشر

نظرية المنهج والتطوير

نظرية المنهج والتطوير

تميزت العلاقة بين ثقافة المدرسة والقوة والسلطة بالمعاناة الشديدة من الماضى وذلك بسبب عدم رغبة الاتجاه المحافظ وفى نفس الوقت من جانب المعلمين التقدميين أن يعطوا الاعتبار المناسب للدور السياسى للمدارس باعتبارها مؤسسة اجتماعية . ومن هنا فان المفتاح الذى يفسر هذه العلاقة هو ان المدرسة ليست مستقلة عن المجتمع فى مجال اللغة والمعرفة والممارسة الاجتماعية . . ولهذا نلاحظ ان التربويين المحافظون ركزوا على الانتاج والمحافظة على مجموعة من القيم الرمزية ، ونماذج المعرفة التى ادعوا انها ثقافة عامة ، وقد وجدت هذه الدعوة تأييدا من التربويين التقدميين الذين انتقدوا المدارس .

ومن ناحية اخرى فان التقاليد السائدة مع النظرية التربوية الراديكالية جادلت فى ان المنهج والثقافة المدرسية يشتركون فى علاقة معينة مع نموذج الطبقة المسيطرة التى تكون الحياة الاجتماعية ووظيفتها ، والذى يعكس فى النهاية سطوة النماذج الواردة من الثقافات الرأسمالية ونحن نعترف ان هذه الأوضاع التربوية تعكس وجهة نظر فى القوة وبالتالى نظرية المنهج التى تعجز عن السماح بالنقد العلمى والتحول الاجتماعى من خلال النموذج التشريعى للمعرفة المدرسية الذى يؤكد على انتاج ثقافة عامة تحت شعار المادة وضرورتها . وخلاصة ماسبق أن كلا الرأيين حول المنهج والثقافة ، تقتضى اعادة النظر فى طبيعة النظرية المنهجية وأسسها .

وهذا يقتضى مناقشة مجموعة من القضايا من أبرزها الفكرة السائدة عن السياسة واعادة النظر فى العلاقة بين النظرية والتطبيق فى ضوء السياسة السائدة .

أولاً : ـ يجب أن نحرر فكرة السياسة من مناهضيها المحافظين والتجريبين عن طريق مناقشة الوسائل التى تنظم حياتنا الاجتماعية وعلاقتها بالسلطة التى توجه مسار النظرية المنهجية . . وهنا نقول باختصار ان المنهج وطرق التدريس السائدة لايمكن أن تكون محايدة عن النموذج الاجتماعى السائد .

ثانياً : ـ نحن نؤمن بأن فكرة النظرية فى المنهج لابد أن تكون منظمة ومقصورة حول النموذج الثقافى والاجتماعى السائد أو النماذج الثقافية والاجتماعية المختلفة والقيم التى تتضمنها . . وهنا يمكن أن تتحدد الصورة المتعلقة بالطالب هل يكون مفكر ناقد أم ملقن ذو ذاكرة تحفظ وتنسى . . وبالتالى تنعكس صياغة النظرية على مصممى ومخططى ومطورى المناهج الدراسية بحيث تتضح العلاقة بين المعرفة والسلطة بحيث :

- دور المعرفة فى خدمة التساؤلات الاجتماعية المطروحة .
- تحليل المتضمنات المتعلقة بالمعرفة فى جميع جوانب العملية التعليمية والاجتماعية .
- سوف ينظر الى المعرفة كجزء من العملية الاجتماعية وبالتالى يختفى الادعاء بالموضوعية والحيادية وهكذا يتضح ان النظرية فى المنهج تعكس تصورات النظرية التربوية فى المعرفة والكون والانسان ، التى بدورها انعكاس فعال للثقافة والحياة الاجتماعية والاقتصادية السائدة .

ان المنهج يعكس ثقافة المجتمع ويكون لكل جيل قرار اتخذه من خلال ثقافته ومن خلال العمليات الثقافية حسب احتياجه . ان المدرسة لانستطيع ان تكون مسئولة عن نقل جميع الثقافات لهذا ينبغى ان يكون هناك تعبير عام متعارف عليه يسهل من خلاله فهم الثقافات المختلفة . ويمكن ان نشير الى ان المدرسة لديها مشكلات فى نقل الثقافة والمعارف والأفكار للأجيال المقبلة حيث انها لاتستطيع ان تنقل المعتقدات والمهارات والمعلومات المختلفة فى البدان المختلفة للأجيال .

في بعض المجتمعات تستخدم المدارس وكالة معينة من وكالات نقل الثقافة اى تكون لديها هيئة مسئولة عن نقل التراث الثقافى ولكن يجب الاشارة لان المجتمعات تختلف فى تلك المهمة أو المسئولية التى تعطى للمدارس هذا اذا ماقورنت بالأسرة والكنيسة ووكالات الأديان الاخرى كمصادر لنقل الثقافة والتنشئة للأجيال . يجب الاشارة الى ان التغيير الحادث فى المجتمع يعتبر خطورة هامة حيث يتطلب فى المقابل تعديل وتطوير المناهج الدراسية يعنى الثقافة المعطاة للتلاميذ لابد ان تواكب التغيير ولكن هذا يحدث ببطىء جدا حيث ان المدارس يكون لديها دور تقليدى لاتحيد عنه وتحافظ عليه وهو منهج القصور الذاتى وهو منهج تكثر حوله الشكوى واحد هذه الاتهامات أو الشكاوى تكمن فى ان النظام التعليمى لايخضع للتغيير ولكن نتجنب الصدفة فى تغيير المنهج الدراسى .

- يجب الاشارة الى طرق التنظيم . . كتحليل للثقافة تحليل جوهرى يأتى بعدد من الأسئلة وهى : ماهى الصعوبات الجوهرية التى يمكن ان تقابلنا فى تغيير المنهج الدراسى ومن هذه الأسئلة .
- مانوع المجتمع الموجود حاليا .
- ماهى درجة تقدم المجتمعات هل هى متخلفة ـ ناحية ـ متقدمة .
- كيف يفعل افراد المجتمع ليظهروا رغبتهم فى تطوير وتغيير المنهج ؟
- ماهى أنواع المثل والقيم التى يجب على المدرسة ان :
  أ ـ تشجعها .
  ب ـ تبقى عليها .
  جـ ـ تتجاهلها .

تلك هى وجهات النظر المختلفة فى تحليل الثقافة وخطة المنهج الحالى والتى قادتنا الى القيم وحتى نكون حاكمين لابد ان يكون لدينا أربعة أو خمسة أنواع لا مفر منها فى المنهج الدراسى المقترح حتى لايمكنا الخروج عنها .

اذا كان المنهج الذى خصص فى الخريطة الثقافية المقترحة اعتبر كتمرين فيجب علينا أن نوافق على انواع المفاهيم التى تكون اكثرنفعا وسوف

تقترح القائمة التالية كأنواع من نظم الثقافة قد أخذت من علم الانثربولوجية .

(١) النظام السياسى الاجتماعى .

(٢) النظام الاقتصادى .

(٣) نظام الاتصالات .

(٤) النظام العقلى . rationebily

(٥) النظام التكنولوچى .

(٦) النظام الأخلاقى .

(٧) نظام المعتقدات .

(٨) النظام الاستاتيكى .

وهنا نقول ان هذه القائمة الثمانية أنظمة بانها ليست عربية تماما ولكن تحتوى تلك الصفات الملامح فى اى مجتمع بدون ان تكون مستحيلة لحفظ مجموعة من الناس يعيشون سويا كما لو كانوا يملكون شيئا مستقل اسمه المجتمع ان تعريفات المجتمع فى لفظ النظام الثقافى ثمانية أنظمة هو بناء على التعريف الدائرى والتعريف التجريبى والانثربولوچيا فى اى مكان وجدت مجتمعات تشبه الآخرين فى هذه الطرق متميز القيمة يكون ضمنى فى حساب التعريفات ويكون البشرو وحدهم بدون الاستفادة من الملامح الانسانية العامة يعيشون حياة غير مملوءة بالانسانية .

ان الشىء المساعد فى هذه المرحلة يصف باختصار الأنظمة الثمانية بدون ان يضع اى محاولات تسمح لهم فى أى مجتمع واحد ويمكن ايضا ان تكون مفيدة لانعاش الفكرة الخاصة بالخريطة الثقافية فى هذه المرحلة .

النظام الثقافى الثمانى يفكر فى المسافات ولكن ينطوى على أنواع معينة تسمح بأى تفاصيل ترتبط بكل مجتمع على حدة بحيث تكون مفيدة ويكون لديها ثمانى خرائط منفصلة ويكون أحيانا له أكثر من فائدة من خريطة واحدة .

النظام الثقافى الثمانى ربما أن يكون دائرى وله اختصاص داخلى كل العمليات الثقافية وتحليلها الى حركة عن كونها عمليات ساكنة .

النظام السياسى الاجتماعى :-

بتعريف اى مجتمع بأنه يملك أنواع معينة من البناء الاجتماعى والنظام الاجتماعى . لايوجد أى مجتمع حيث لايوجد أى رابطة للتفاعلات الانسانية والمسافات المعينة وضعت بين الأفراد مثل النوع والعمر صفة ممكنة .

العائلة هى مركز البناء الاجتماعى بالرغم من مدى علاقة الصداقة التى تكون بين الرابطة العائلية المتغيرة من مجتمع الى آخر .

المجتمعات أصبحت أوسع وأكثر تعقيدا للنمو السياسى كما لو كانت بناء اجتماعى .

بعض الحكومات الداخلية التى ربما أن تكون . . فى الوحدة الجيدة اكثر المناقشات فى النظريات السياسية المبكرة مثل فكر التربية فى التناقض الاجتماعى تركزت على سؤال ماهى العلاقة بين الأفراد وماهى امكانية حقوق الأفراد واحتياج المجتمع ككل هذه الانواع الحضارية تكون عادة علامة لتقديم ضمير المجتمع حيث ان المجتمعات البسيطة والبناء السياسى الاجتماعى سوف يكون عادى لاخذ الطريق التحليلى بدون النظام السياسى الاجتماعى يوجد عديد من التقسيمات الواضحة المفيدة باحتوائها فى المجتمع الواحد ومقارنتها بالآخر .

ومثال ذلك ربما يكون من المفيد التفرقة بين المجتمعات الرأسمالية والريفية ، والحضارية والاستقراطية والديمقراطية وهكذا وبالرغم من كل هذه الألفاظ سوف تحتاج الى عناية فى التعريفات .

هناك مشكلة واحدة فى المجتمعات الصناعية الحديثة وهى أن قليل من الأفراد يفهمون البناء السياسى الاجتماعى ولكن كل المجتمعات يكون لديها المشكلة فى نقل المعلومات والمهارات الخاصة بالنظام السياسى الاجمتماعى للاجيال التالية حيث ان المجتمعات البسيطة تكون لديها عمليات سهلة نسبيا عن المجتمعات المعقدة فى الحضر والمجتمعات الصناعية حيث تكون هناك صعوبات كبيرة .

النظام الاقتصادى :

كل مجتمع يملك بعض الوسائل للتعامل مع المشاكل وتوزيع المصادر النادرة . وفى المجتمعات البسيطة ربما لايكون هناك احتياج لأى نوع من تبادل العمليات ولكن بتحسين الاختصاصين أو تطويرهم وتقسيم العمل ، ووجود بعض الالات كل هذا يكون معد للتبادل وأحيانا الأفكار ويترتب على هذا ظهور مشكلة واحدة فى العواصم الحديثة .

ويتم التبادل بين المجتمعات وهذا التبادل يشمل الأسهم المالية والمعونات المالية «البنوك» والشركات أصبحت معقدة حيث ان هناك أفراد يفهمون هذا النظام الاقتصادى فى كل من المبادىء وممارسة هذا النظام .

التناقض بين المجتمعات البسيطة حيث العمل فقط له معنى ولكنه يشعر الفرد بالرضى بالعمل «الرضى المهنى» ولكن هناك بيروقراطية «تعقيدات مكتبية» فى المجتمعات الصناعية حيث ان العمل حمل عن كونه انجاز واضح .

نظام الاتصالات :-

ان وجود اللغة وتعقيدها انما هو أحد الاختلافات بين الانسان والحيوان ، ان الحيوانات مثال : النحل لديها نظام اتصال ولكنه غريزى أو فطرى اكثر من كونه متعلم مكتسب ويحتاج المرونة . ان نظام الاتصال الانسانى يعتمد على توسع فى اللغة والثقافة يمكن نقلها أو توصيلها الى اى انسان او اى مجتمع حيث تنقل اللغة وأشكالها المختلفة من خلال نظام الاتصالات للصغار أو الأجيال التالية :

وأحد هذه الحقائق الشهيرة للتعليم الانسانى ان الصغير «الطفل الصغير» يستطيع التعلم كل الأشياء المعقدة فى اللغة دون أى تعليم وهذا التحقيق يتم من خلال نظريات اللغة وافتراض وجود العبقرية فى فهم اللغة . المجتمعات الكبيرة المعقدة فى نظام اتصالاتها بالرغم من أن نظام اللغة الاجتماعية المعتادة تذكرنا بانه لايوجد مثل الاشياء البسيطة كما فى اللغة البسيطة .

ان اختراع الكتابة والطباعة خلق اختلاف كبير لنظام الاتصال فى

المجتمعات وبطريق غير مباشر للنظام السياسى الاجتماعى .

الكتابة لديها عديد من التقدم والتطور وعلى الكلمة المقروءة خاصة من انه من المحتمل حفظها دائما وتسجيلها ولكن لابد ان نملك المقدرة على تعليمها أكثر من أن تكتسب عن طريق التقليد البسيط ويمكن طبع المعلومات أو المعارف بتوسع وبطرق متاحة . ان الكلمة المكتوبة يمكن ان تكون واسعة المدى للقارئن ولكن وجود الكتابة كمهارة ووجود طبع الكتب كتعلم ويمكن تقسيم المجتمعات الى مجتمعات يغلب عليها كنمو أو كتطور اولى للمهارات التى حددت صفوة فى اى مجتمع حيث طبعت الكتب لتكون متاحة للأفراد فى المجتمع وقسمت الى المراكز المرتفعة أو المهارات المرتفعة فى القراءة أو بواسطة المهارات الحديثة ربما يمكن ادخال المعلومات فى الأدب وتكوين النفسية الاجتماعية .

الوجود الانسانى أصبح سيد الاشكال أعظم الاشكال فى النظام الاتصالى كما لو كان فى اللغة على سبيل المثال أمريكا والهند واستعمالهم اشارات اليد وعلامات التدخين التى تعلم للصغار فى المجتمعات الصناعية الحديثة ، كل انواع الاشارات لها أهمية كبرى مثال ذلك : اشارات المرور وهى مهمة للسيارات والتى علمت لكى نحصل على رخصة القيادة .

ان الاقتراح المقدم لتعلم الجزء الخاص باللغة فى العلوم «الاشارات» حيث يدرس العلماء النظام المعروف بنظام الاشارات كعلم الرموز طور فى البناء المعروف للغة ونظام الاتصال ان نظام الاتصال فى اى مجتمع يكون معقد ولكن فى المجتمعات الصناعية الحديثة يختلف من حيث حصول الصغار على الصفات أو ملامح نظام الاتصال ويكون من الواضح ان العديد من المهارات تفهم واخرى تهمل من خلال معظم اشكال نظم المدارس .

(٤) النظام العقلى :

المجتمعات ذات العلوم العقلية تستخدم اللغة ونتعلمها لشرح الأسباب والاثر فى العلاقات الودية قد استكشفت وضع لها نموذج للمطابقة اظهر ماذا

قبل كعامل للتفسير وهناك أماكن تختلف من مكان لآخر ومن وقت لآخر ولكن فى اى مكان يوجد فراغ فضاء خواء عقلى وبعض المجموعات تفسر المرض على سبيل المثال «النحل الأبيض» المزاج واخرى تبتهل «نظرية فرويد» او تأخذ جراثيم وبكتريا وتستخدم عقيدتها فى السحر أو الكهانة للتفسير ونجد المجموعات الانسانية تقع فى مصيدة السلوك غير المعقول من وقت الى اخر لاستخدام الخرافات عندما تكون خارج الملاحظة والاكثر تفتحا حالة سوف تكون ارفع منزلة .

لايوجد مجتمع كامل عقلانى أو غير عاقل . النظام العقلى عادة يكون ـ قسيفساء ـ فوسوى بين العقل وغير العقل يمكن الانسان الموجود فى كل المجتمعات يظهر أو يبين نفس النموذج والتطوير وسعة التفكير العقلانى والاقتناع الكافى واخرى يكون العقل فى الاصل الوراثى العام ، والبشرية العادية الموجودة تتطور كثيرا بواسطة نفس المنوال والعملية ولو اعتمدت على مجتمع مناسب فى كل النواحى ومرة اخرى بالرغم من أنه يوجد اختلاف مهم بين المجتمعات أقطار غرب أوروبا على سبيل المثال فى الشكل العقلانى السائد وغالبا نقول العلمى هذه بعض المنجزات ولكن الفلاسفة مثل ماركس يشير الى الاخطار فى تفكير المجتمع الموجود فى بعض الرؤية الفعلية السائدة والخطرة وحجم وقدر الرجل الانسان يكون التفكير والطريقة العلمية سوف يمحو اشكال تفكيره وحاجاته الى الحياة الفردية جزء من الثقافة وعملية التحليل واثبات الشخصية فى كل أشكال التفكير والتعقل فى أى مجتمع مقنع بتركيز الشكل السائد .

(٥) النظام التكنولوچى :

فى وصف الانربولوچيا العامة للطبيعة البشرية والتى تستخدم التميز بين الحيوانات ونشير الى سباق الانسانية فى استخدام أدوات الحيوانات . وحيوانات اخرى على سبيل المثال الشمبانزى وملاحظتها كيف يحدث احيانا فى استخدام الأدوات لكن الصفة أو المخلوقات الانسانية فى كل المجتمعات تطور طريقة الأدوات ليتسع التحكيم فى كل النواحى والتاريخ التكنولوچى

يجعل الاثر من الحجارة والفأس الأسلحة للصيد المبكرة ، فى الزراعة وأدواتها . وتركيب الكمبيوتر التكنولوچى فى ١٩٨٠ فى كل الحالات المجتمع عمل على نقل المعرفة التكنولوچية والمهارات القريبة للعمل فى المستقبل عموما حتى فى المجتمعات البسيطة عملت بسهولة لان من الممكن كل راشد ان يكتسب الكثير ويتغلب عليه حتى ولو كان ليس الكل فى التكنولوچيا النافعة فى مثل هذه المجتمعات الاطفال يكتسبوا المعرفة التكنولوچية والمهارات بواسطة الملاحظة والتقليد للراشدين وممارسة المهارات وان تطوير التكنولوچيا وتقسيم العمل ضرورى ليأخذ مكانه والقلة الفردية سوف تصبح متخصصة ولكن كل التكنولوچيا مع ان من الممكن الوصول اليها من ناحية كل عضو واهم اختلاف بين المناطق فى المجتمع لايوجد شخص يستطيع ان يتهم كل النظام التكنولوچى خصوصا فى الجوهر لكن هناك مراحل يجب ان نبدأ بها ؟

التوتر الموجود بين الحاجة الى اعطاء كل الناس ماعليه عموما من فهم التكنولوچى فهم ضرورى فى المجتمع . والتخصص الاخر نوع من التوتر الموجود وذلك من الطبيعى .

فالعقل بين المعرفة التكنولوچية وعلم النظافة السياسى قوة طاقة المعرفة وأيضا القاعدة البسيطة يمكن ان يوجد خطأ كامل احد مشاكل التحليل الثقافى سوف يكون اثبات الشخصية ونوع من المعرفة التكنولوچية والمهارات التى يجب ان يمتلكها الكل .

ونستطيع ان ترك التخصص واخر يسمح بالتخصص ليكون الانتقال والتعليم بدون راحة وجميع الناس تصبح مختلفة وجاهلة بالنظام التكنولوچى .

(٦) النظام الأخلاقى :

لايوجد مجتمع بدون أنظمة تبين دور السلوك الصحيح أو السلوك الخاطىء ووضوح الاخلاق بالتفصيل يختلف من مجتمع لآخر ولكن الاصل والعمل يهتم بالحسن والسيء ودائما فى الوقت الحالى مثل اثر بياجيه فى تطوير نضج بناء الطفل لذلك ايضا هو اثر التنمية الاخلاقية لتصور ليرنس كولبرج

١٩٦٤ حيث الاتساع والانتقال الثقافى للدراسين ويرى هذه الأنواع التنمية الاخلاقية اكثر أو أقل زى فى كل الثقافات وازدراء خطير فى كل المجتمعات حقا أن الاقتراح فى مجموعة المجتمعات مثل الذى اظهر الحاجة الى اى شىء لوصف القانون الاخلاقى أو النظم الاخلاقى ولبقاء واحد أو مجموعتين مثل .

وبالرغم من تفنيد النظرية وتخمينها ان كل المجتمعات يجب ان تملك نظام اخلاقى .

ان المجتمع القبلى بعد تدميره أصبح له بقايا مجموعات . . وفقد الناس الاشكال المهمة للتقاليد الثقافية والتى تتضمن نظامهم الاخلاقى .

فالانثربولوچيا تفسر لنا الأنواع المفقودة من التقاليد الثقافية والتى تتضمن حقيقة الناس للصيد وقوتهم الصيد والارض والممارسة الجريئة للزراعة بدون معدات مناسبة للأرض والانتقال وبالرغم من ذلك لايوجد اى مثال لحاجة المجتمع واحد او زيادة للنظام الثقافى لكن مجموعات الناس تمتلك ثقافة غير كافية للانتقال انها خسارة سيئة موجودة بالفعل لبداية البشرية .

فالاختلاف الواضح الموجود بين المجتمعات والمعقدة فى ان بعض المجتمعات التى لها قانون اخلاقى موحد وتأخذه كشىء مسلم به وفى المجتمعات الاخرى المعقدة التجمع القيم الموجود ومشاكل التعليم التى يمر بها الشباب فى قيمهم فى زيادة كبيرة فى الاختلاف لان التوافق المحلى مازال فى نقص والآن بعض النظام الاخلاقى فى حاجة الى فن رسم خريطة للانتقال الى العام بالتقريب وفى فن رسم الخريطة لهذا النظام يجب المساعدة فى تخطيط المناهج وفى التفكير لتغيير الثقافة وتبديلها فالدين او نظام الاخلاقيات الدنيوية واثبات الشخصية وغير ذلك من القيم يكون عام لكل المجموعات وبداية المجموعة فى كل المجتمع .

(٧) نظام العقيدة :

كل المجتمعات تملك بعض أنواع من النظام العقيدى والمجتمعات تكون طبقات متنوعة وطرق مختلفة من الأنظمة طبقا لعقيدتها وتركيب أو بناء

نظام عقيدتهم .

وفى بعض المجتمعات تكون العقيدة نوع دينى أو نظم مخلوقات اسطورية أوخرافية متنوعة وفى مثل هذه المجتمعات تكون قاعدة النظام العقيدى نافذة أو مخترقة الأنظمة الثقافية وعلى سبيل المثال المخلوقات الخرافية توضح اشكال التكنولوچيا والمحور الأخلاقى وشبيه بالعقيدة الدينية .

علم السياسة . . الرجل الغنى فى قصره يوضح عقلانية الهبة من الله .

ـ ان اهم تغيير حدث فى اى مجتمع عندما النظام العقيدة كف عن الموافقة على اعتناق كل التفسيرات الثقافية على سبيل المثال المتضمنة مسيحية العصور الوسطى يوجد عدم تنافس أو اختيار النظام العقيدى او الكفر .

واهم تغيير اتى مع الاصلاح اتفق مع الانتقال من النظام الاقطاعى الى الرأسمالى فى النظام السياسى وانشقت كنيسة واحدة عن ملتها وشيعتها أو طائفها ووحدت النظام العقيدي واعطت الطريق للنظام الجمعى .

وليس الاصلاح الجمعى العقيدى الدينى انه ايضا نسبةالى تنافس التفسير مثل العلوم والتنافس النهائى أو المترتب على الفلسفات وعلم اللاهوت المتسلطة على العالم من وجة نظر الكنيسة . حقا انه يوجد جدال فى بعض الصناعات الحديثة مثل التى يمتلكها الاتحاد السوفييتى حول العقيدة الموحدة والنظام القيم فى شكل وخليط الفلسفة الدينية الماركسية المتسلطة على كل نظمهم الثقافية ولكن الاكثر ميزة للمجتمعات الصناعية الكبرى وجود لنظام العقيدة الجمعى وان هذه الانظمة العقائدية لها معنيان : الأول : لاتوجد عقيدة واحدة لكل أعضاء المجتمع والثانى : اى عقيدة تعتبر العام المتفرع من مصادر متنوعة وليس ديانة من مصدر واحد .

وفى معظم الغرب ديمقراطية عامة فى النظام العقيدى ويكون مركب ومزيج من اثر الديانات متضمنة عقيدة الله أو قليل من فوق «تدبر» الطبيعة البشرية بعض علم العقيدة أو بالأحرى العلم المفهوم وبعض الأفكار من الفلسفة السياسية مثل الحرية والعدالة الاجتماعية والحاجة الى القانون . وكل

ذلك من المحتمل تجمع مصادفة أو بالاحرى نسق من العقائد . وانه فى اقتراح المجتمع بدون تصور حقيقى القدسى او الدينى سوف يحدث تقليد لرمز الدين مثل فرقعة النجوم وبطولة الرياضة أو العائلة الملكية .

(١): النظام الاستاتيكى :

لايوجد مجتمع اصلا قريبة من مستوى الجوهر « مثال لعبة بدون جعلها ديكور أو توجد محاولة لجعلها فالشخص يجعل منها ديكور فى كل النواحى . لايوجد مجتمع بدون بعض أنواع الرسم الفن والموسيقى والفكر. الجميلة دائما تكون وراء حثنا الى احداث الشكل الاستاتيكى للطبيعة البشرية والمهم حقا ان الانسان حيوان عاقل او الانسان لفة مستعملة فى اى مجتمع فالنظام الاستاتيكى الأدوار والمقاييس بخصوص الرسم والحرفة أو ضنعه الموسيقى والدراما وفن الخطابة والقصة والاخبار تكون دائما مهمة جدا بالرغم انها تكون أكثر اختلافا فى التحليل عن الأنظمة الاخرى فى المجتمعات البسيطة والفنون والحرف والأشكال للنظام الاستاتيكى ترجع الى انتقالها بسهولة عموما فى المجتمعات المعقدة الحديثة لاتوجد مفردة فتكون الأدوار والمعايير فى ازدياد تعاطى مهنة الطب أو المحاماة ـ الشعبية العامة لكن أيضا معظم الأعضاء والمجتمع أصبحوا مشاهدين أو متفرجين وليس مشاركين فى الحقول الاستاتيكية وهذا هو الخطر نفسه وربما لايعمل أى واحد فى التحليل الثقافى ولا الوصف البسيط المتدارج من مرحلة المجتمع . لكن اذا نظرنا الى الوراء لنرى التقاليد والفنون والحرف المفقودة .

ـ الشبكة الثقافية الكاملة :

نقطتان من ثمانية أنظمة ثقافية يجب أن نجعلها أمامنا لنتجنب سوء التفاهم .

الأول : بالرغم من وضع الأنظمة الثقافية فى قائمة كل بمفرده من هذه الأنظمة الثمانية وان مرحلة التحليل مضللة . وسوف يكون من الضرورى ان نبحث الى ما اكتنفه العقل .

وفى النهاية انه من الضرورى ان نفكر فى شبكة الثقافة المعقدة ومن الأحرى ان تكون الثمانية انواع من هذه الأنظمة متماسكة والنقطة الثانية فى القائمة الثمانية ممكن أن تكون مضللة بأى طريقة اخرى وتكون خاطئة وان أى استنتاج يجب ان نضعه فى منزله أولية أو لتحديده فعلم السياسة على سبيل المثال ان المكان الأول لهانناأخذه متضمنا علم النظام السياسى ليكون منطقى وله الأولية فى التحديد والتفسير . فالنظام الاقتصادى الذى يدور حول اسلوب محدد للاتصال وأى نوع تكون له منزله مقصودة .



الفصل الثالث عشر

نظرية الأنماط التنظيمية
فى كتابة نصوص المحتوى

تطوير الانماط التنظيمية
فى كتابة نصوص المحتوى

كتب العالم ثورنديك Thorndyke فى مقالة ١٩١٧ ان السبب فى صعوبة القراءة يتجلى فى عدم قدرة القارىء على تنظيم وفهم العلاقات التنظيمية فى المادة المكتوبة.

اما المربيان مك الستر Mccalister ونيلا Nilas ١٩٦٤م فقد وجد ان الانماط التنظيمية تساعد التلاميذ على الفهم. وحيث ان هذه الانماط توجد فى محتويات متنوعة، فقد اوضحت نيلا ان الانماط التنظيمية المختلفة توجد فى محتوى المواد المختلفة سواء كانت رياضيات او علوما، او مواد اجتماعية، كما توجد فى محتوى مادة ما، ولذا فقد اقترحت نيلا ضرورة المام التلاميذ بها فادراك التلاميذ التغيير فى هذه الانماط يمكنهم ايضا من ادراك العلاقات بين المعلومات المكتوبة مما يساعدهم على الفهم.

وكتاب آخرون مثل بامبز Bumpus ومك جاير McGuire ١٩٧١، نايلز Niles ١٩٧٤، ديكانت Dechant ١٩٧٠ قد نادوا بضرورة تشجيع المعلم على ان يساعد التلاميذ على التعرف وتعلم الانماط التنظيمية من أجل ان يزداد انتباههم اثناء قراءة النصوص المتضمنة فى الكتب.

أما الابحاث الحديثة فى مجال مهارات الفهم comprechensive فقد اشارت الى ان فهم النص فى مادة ما يعتمد على تحديد اسكيما schema. فتمكن القارىء من تحديد انماط معينة من الجمال، الكلمات والعبارات اللفظية، التى تعد من مهارات الفهم، حيث تساعد القارىء على فهم المعنى الكامل للنص. فمعلومة معينة يمكن ان تترك فى ذهنه معانى مختلفة اذا كتبت نفس المعلومة بانماط مختلفة.

دور القارىء والكاتب فى الانماط التنظيمية

هل المام القارىء بالانماط التنظيمية له دور فعال فى فهم وتعلم معلومات النص؟ ان نتائج الابحاث تشير الى ان مهارات القارىء فى فهم معلومات النص تظهر بوضوح اذا كان يعرف انماط تنظيم معلومات النص schema textual فيتمكن من استخدام استراتيجيتها لفهم وتعلم المعلومات المتضمنة فى النص. فيمكن ان يستخدم نمط الكاتب بوصفه هيكلا تنظيميا لفهم معلومات النص وتذكرها فالقارىء الذى يحدد ويستخدم نمط الكاتب التنظيمى للمعلومات كما يقرأه ويسترجعه، يتذكر مايقرؤه اكثر من القارىء الذى لم يعرف أو يستخدم بنية الكاتب لتنظيم المعلومات (بلاث Bluth، براندت Brandt، ماير Meyer ١٩٨٠).

وهناك ابحاث ركزت دراستها على أنماط معينة لتنظيم المعلومات، على سبيل المثال فى الاعوام الماضية تمت دراسة سلسلة كبيرة من الابحاث لتحديد أنماط كتابة القصة، فقد كانت النتيجة لهذه الابحاث تشير الى ان تذكر القصص يكون افضل كلما تنظم محتوى القصة طبقا لقواعد القصة. story grammar على سبيل المثال كوزمنسكى Kozminsky مانتل Mantel وكينتش Kintsch ١٩٧٧ وستاين Stein ١٩٧٦ وثورنديك Thorndyke ١٩٧٧. كما اثبتت نتائج ابحاث ثورنديك ١٩٧٧ ان اى تغير فى التنظيم البنائى لاجزاء القصة مثل وضع جزء بدلا من الاخر او تأخير جزءا قبل الآخر ينتج عنه سوء الفهم وبالتالى عدم تذكرها.

وقد درس دانسرو Danserau وبروكس Brooks ١٩٨٣ انماط التنظيم البنائى المعلومات structural schema فى النظريات العلمية وحددا اولا التصنيفات المعرفية الهامة لفهم النظريات العلمية على ٣٠ شخصا فى مستويات تربوية مختلفة. ثم نظما صفات تدور حول النظرية العلمية طبقا لهذه التنظيمات البنائية للمعلومات. فالافراد الذين قرءوا انماط التنظيم البنائى للمعلومات استطاعوا استخلاص الافكار الرئيسية اكثر من الافراد الذين قرءوا صفحات ليست مبنية على انماط التنظيم البنائى للمعلومات.

من الدراسات السابقة سواء ابحاث قواعد القصة story grammar أو ابحاث دانسرو وبروكس ١٩٨٣ يمكن ان نستنتج ان تنظيم معلومات النصوص طبقا للانماط التنظيمية تمكن القارىء من فهم المعلومات وتذكرها تلك المعلومات التى يتضمنها النص المبنى على هذه الاسس بطريقة افضل من النص الذى يفقد التنظيم المتفق مع انماط التنظيم الشائعة.

ومما سبق يتضح ان الابحاث الخاصة بمجال القراءة والفهم تشير الى ان قدرات القارىء على تمييز انماط تنظيم المعلومات او استخدامها تلعب دورا هاما فى نجاح فهم مايقرأ.

ونسأل كذلك هل للكاتب ايضا دورا فى هذا الصدد؟ ان نتائج الابحاث تشير الى ان الكاتب يمكن ان يحدد كيف يمكن بناء معلومات النص بناءا جيدا عن طريق ظهور انماط تنظيم معلومات النصوص ووضوحها.

فهناك مفاتيح يستخدمها الكاتب من أجل تنظيم المعلومات المتضمنة فى النصوص وبنائها والتى تسمى دلالات signals. فقد اقترح المربى ماير Meyyer ١٩٧٥ عدة انواع من الدلالات منها : دلالات الكلمات والعبارات اللفظية التى يمكن بها ان تحدد وتوضح العلاقات فى بناء المعلومات وتنظيمها. اما حسن Hasan وهوليداى Halliday ١٩٧٦ فقد اقترحا دلالات ادوات الربط cohesive conjunction التى تربط وتمزج المعلومات فى النص وقد حددا منها اربعة انواع من ادوات الربط وهى : ١ ـ اضافى : additive (مثل: ايضا، اكثر من ذلك فوق ذلك الى جانب ذلك بالاضافة الى ذلك).
٢ ـ استدراكى adversative (مثل : لكم ، مع ذلك ، من ناحية أخرى ، سببنى casul (مثل : نتائجيا، كنتيجة لذلك). ٤ ـ زمنى temporal (مثل : التالى، اخيرا، بعد ذلك).

فادوات الربط السابقة يمكن ان تستخدم فى بعض الانماط التنظيمية لمعلومات النصوص. فالكلمات او العبارات اللفظية الاضافية والاستدراكية تستخدم فى نمط التشابه والاختلاف. اما الكلمات او العبارات اللفظية السببية يمكن ان تستخدم فى نمط السبب /نتيجة. واخيرا الكلمات او العبارات

اللفظية الزمنية يمكن استخدامها فى نمط التسلسل الزمنى.

أدوات الربط هذه تعد نوعا معينا من انواع الدلالات، لكن هناك انواعا اخرى من الدلالات تتضمن مايلى : ١ ـ كلمات تشير الى موضع اهتمام وتركيز المؤلف Emphasis (مثل : لسوء الحظ، الاكثر أهمية). ٢ ـ كلمات مطبوعة Typographical cueing (مثل : كتابة الحروف بلون اغمق او بحرف اكبر او بطريقة مائلة بحيث تكون اكثر ظهورا من بقية كلمات النص، أو ومع خط تحت كلمات او عبارة معينة تشير الى تركيز مختلف). ٣ ـ جمل سابقة للنص Preview statements (وتشمل العناوين التى تعطى تلميحا لنوع المعلومات التى ستأتى لاحقا فى النص. انظر جدول «٢»). ٤ ـ جمل تعبر عن الافكار الرئيسية summary statements (آرم برستر Armbruster تحت النشر).

لقد ظهرت ابحاث فى دراسة اكثر انواع الدلالات اثر على الفهم والتعلم. وبعض الابحاث ركزت على دور ادوات الربط كنوع من انواع الدلالات. فالدراسات التى قام بها ايرون Irwin ١٩٨٠ وبرنت Brentكاتز Katz ١٩٦٨ وجلوك Glock مارشال Marshall ١٩٧٩ ـ ١٩٧٨ وبرسون Pearson ١٩٧٥ ـ اشارت الى ان استخدام ادوات الربط فى النص بطريقة تفصيلية تسهل التعلم اكثر عما اذا استخدمت ادوات الربط بطريقة ضمنية. فاستخدم جمل بدون آدوات الربط تتطلب من القارىء ان يستدل على العلاقات بين المعلومات، فعلى سبيل المثال كل من ايرون ١٩٨٠ وبرسون ٧٥ ـ ١٩٧٤ درس مدى توافر العلاقات السببية مستخدما نمط السبب/النتيجة فى النصوص المعطاه لتلاميذ المرحلة الابتدائية. فقد اظهرت نتائج دراستهما ان القارىء يصل الى مستوى فهم هال عندما يقرأ نصا متضمنا ادوات ربط تفسر العلاقات عنه عندما يقرأ نصا بدون هذه العلاقات.

كما بدأت ابحاث اخرى فى دراسة آثر الدلالات على كمية المعلومات المسترجعة ونوعيتها. ففى دراسة قام بها ماير Mayer ولومان Loman ١٩٨٣ على طلاب المرحلة الثانوية (الصف العاشر) الذين قرؤوا نصوصا متنوعة بها دلالات واستطاعوا ان يسترجعوا مفاهيم ومعلومات، كما اظهروا مهاراتِ فى

حل المشكلات اكثر من غيرهم من الطلاب الذين قراءوا نصوصا لاتتضمن دلالات. هكذا تشير نتائج الابحاث على ان النص الذى نظم طبقا لدلالات معينة له اثر كمى وكيفى على مايتعلمه القارىء من النص المقروء.

معايير تقويم الانماط التنظيمية :

تتضمن قائمة المعايير ثلاثة خطوات : الخطوتان ـ الاولى ـ والثانية تشير الى كيفية اختيار الصفحات أو النصوص التى سوف تقوم، اما الخطوة الثالثة فهى تتضمن المعايير الخاصة بتقويم الانماط التنظيمية. وقد رتبت المعايير طبقا للمعلومات الخاصة بمايلى : اولا : هدف المؤلف الذى يعرض مدى ظهور فرض المؤلفة فى العنوان السابق لنص التحكيم. ثانيا: الدلالات التى استخدمها المؤلف فى تنظيم معلومات النص. ثالثا : توالى المعلومات الخاصة بكل نوع من انواع النصوص (اى الانماط التنظيمية)، كما رتبت المعايير طبقا لانواع الانماط التنظيمية فقد بدء بعض المعايير الخاصة بابسط نمط تنظيمى، وهو نمط الوصف ثم تدرجت قائمة المعايير الى عرض المعايير الخاصة بالانماط التنظيمية الاخرى حتى انتهت القائمة بعرض المعايير الخاصة باعقد نمط تنظيمى، وهو نمط حل المشكلة.

وقد اشتمل كل نمط من الانماط التنظيمية الستة على معيارين خاصين بدلالة العنوان ودلالات الكلمات والعبارات اللفظية. اما المعايير الخاصة بتسلسل المعلومات فى كل نمط من الانماط التنظيمية فقد تنوعت وتعددت طبقا لقواعد كتابة النمط التنظيمى.

وتعتمد صياغة المعايير الخاصة بتقويم كل نمط تنظيمى على تحديد الاسكيما sche,as وهما : ١ ـ الدلالات signals ٢ ـ تسلسل المعلومات information sequenos وقد قسمت اسكيما الدلالات الى نوعين وهما : أ ـ العنوان title ب ـ الكلمات words والعبارات اللفظية phrases. وقد استخدم هذان النوعان من الدلالات لما لهما من اهمية فى كتاب الانماط التنظيمية حيث يلعبان دورا فى تنظيم المعلومات ووضوحها (ارم برستر واندرسون Armbruster & Anderson ١٩٨١).

ويقصد بالعنوان الجملة الرئيسية او الفرعية او السؤال الذى يسبق النص مباشرة وهو يحمل الغرض purpose الذى يريد ان يعرضه المؤلف فى النص اللاحق العنوان. كما يحمل العنوان الفكرة الرئيسية التى تنبىء القارىء بأن تفاصيل الفكرة التى يحملها العنوان وتفسيرها سوف يلم بها عند قراءته للنص. لذ يمكن اعتبار دقة تعبير العنوان عن هدف المؤلف بحيث تتماشى مع نوع النمط الذى يعرض به المؤلف معلوماته ليكون دليلا على نوع النمط التنظيمى للنص ومهارة من مهارات كتابة النصوص. اذا دلالة العنوان يمكن ان تعتبر معيارا اساسيا من المعايير التى تؤخذ فى الاعتبار عند تقويم النصوص وكتابتها.

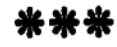
ويقصد مجموعة معينة من الكلمات او العبارات اللفظية التى يستخدمها المؤلف لتنظيم ووضوح المعلومات التى يعرضها فى النص لكل نمط تنظيمى له كلمات وعبارات لفظية مصاحبة له والتى تميزه عن غيره من الانماط الاخرى (من انواع الكلمات والعبارات اللفظية التى تصاحب كل نمط تنظيمى). فمعرفة القارىء بانواع الكلمات والعبارات اللفظية التى تصاحب كل نمط تنظيمى وادراكه لهذا اثناء قراءة النص، تمكنه من اكتشاف طريقة المؤلف فى عرض المعلومات وماينوى ان يوصله المؤلف فى ذهن القارىء عن هذه المعلومات. فاذا اكتشف القارىء طريقة المؤلف وهدفه فى عرض المعلومات، تصبح تذكر المعلومات وفهمها سهلا لدى القارىء، لذا يمكن ان نعتبر ان دقة استخدام المؤلف لهذه الدلالات فى تنظيم محتوى النصوص والمام المؤلف بانواع الدلالات الخاصة بكل نمط من الانماط التنظيمية تعتبر مهارة من مهارات الكتابة لذا تعتبر الكلمات والعبارات اللفظية المصاحبة لكل نمط تنظيمى معيارا اساسيا يجب ان يؤخذ فى الاعتبار عند تقويم النصوص وكتابتها.

ويقصد تنظيمها طبقا لعلاقات منطقية، او طبقا لاحداث معينة ترتب ترتيبا زمنيا من القديم الى الحديث، او طبقا لقواعد خاصة بتسلسل اجزاء الجدل، وكذلك النص المقارن يعتمد على قواعد خاصة فى تسلسل خصائص المقارنة.

وتعد العلاقة ضرورية بين استخدام الكلمات او العبارات اللفظية (الدلالات) وبين تنظيم معلومات النص فى توالى اذا التزم المؤلف بقواعد كتابة

النص فمثلا فى نمط السبب/النتيجة لابد ان يسبق السبب النتيجة فيمكن ان يستخدم المؤلف كلمة «سبب» أو العبارة اللفظية «بسبب ذلك» قبل أن يعرض النتائج (سان توسانيو Santeusanio ١٩٨٣).

كما يعد تسلسل المعلومات امرا هاما، حيث يحقق التنظيم المنطقى بين معلومات النص، وبالتالى يتحقق التجانس بين افكار النص cohesive، والتوحيد unity(اى تغطية عرض واحد للمعلومات المتضمنة فى النص). ويؤثر ذلك على تجنب مشاكل سوء الفهم لدى القارئ (ارم برستو والندروس ١٩٨١ . لذا كان احترام الكاتب بقواعد كتابة كل نمط من الانماط التنظيمية يعد مهارة اساسية من مهارات كتابة النصوص وهكذا يمكن ان تعد تسلسل المعلومات معيارا اساسيا يجب ان يأخذ فى الاعتبار عند تقويم النصوص وكتابتها.



جدول رقم (١)

الكلمات والعبارات اللفظية التى تصاحب أنواع الانماط التنظيمية

أنواع الانماط التنظيمية	الدلالات التى تشير إلى أنواع الانماط التنظيمية: الكلمات	العبارات اللفظية
الوصف	يكون، ملامح، خصائص، مميزات، أولا، التالى، اخيرا، ايضا، بعض، كثير.	من الممكن، يكون جزء من، يمثل، من ملامح، من مميزات، من خصائص، شكلا من أو نموذجا من، بالاضافة الى، اكثر من ذلك.
التسلسل الزمنى	سابقا، لاحقا، مقدما، مؤخرا، عندما، قبل، ك، قبل، بعد، أولا، ثانيا، ثالثا، اخيرا، الان، مبكرا، متأخرا، بدأ، ثم، بداية.	يتبع ذلك، بعد ذلك، بعد فترة، بعد وقت طويل، بعد وقت قصيرا، لم يستغرق وقتا طويلا، بعد الفترة، مابين كذا وكذا، قبل الفترة ما بين كذا وكذا، قبل الفترة مابين كذا وكذا، بعد عدة سنوات، قبل عدة سنوات، بعد عقد، بعد جيل، بعد قرن، قبل عقد، بعد جيل، قبل قرن، المرحلة الاولى، المرحلة الثانية، المرحلة المبكرة، المرحلة المتوسطة، المرحلة المتأخرة
السبب/والنتيجة	لان، بسبب، لسبب، السبب، الاسباب، لذلك، يؤثر، نتيجة، نتائجيا، كذا، حيث، لان، منذ.	عن سبب، عن اسباب، العوامل السببية، هذا يقود الى، يقود الى، من أجل لذا سبب ذلك، ينتج عن ذلك، لهذا السبب، كنتيجة لذلك، اذ. . . اذا، طبقا لذلك اثار ذلك، فان كان، ان كان نظرا لكنه.
التشابه/والاختلاف	تشابها، مثل، نفس، بينما، يشترك، لكن، يختلف، يتباين، تجميع.	يكون متشابها مع، مشتركا في نفس الطريقة، بنفس الشكل يجمع بينهما أو بينهم، يكون مختلف عن، على النقيض من، على الاختلاف منه، بالرغم من ذلك، بدلا من ليس فقط ذلك. . لكن ايضا، حتى اذا.
التعريف/والامثلة	يقصد، يعرف، يعنى، يسمى، مثال، أمثلة.	هذا يكون، على سبيل المثال، يعرف بـ، يقصد بـ، يعنى ذلك، يدعى بـ، يرقم بـ، يشير اليه كذا، على سبيل المعنى، نوع من، نموذج من، جزء من، مثال لـ، امثلة على ذلك، الى آخره، مثل ذلك، يتضمن ذلك.
المشكلة/والحل	المشكلة، الصعوبة، الحل، اسباب، أسبابها، النتائج.	المشكلة تكون، الصعوبات هى نتيجة لذلك، الحل هو سبب لذلك، العوامل السببية، والنتائج والحلول المقترحة، يقترح ان يكون.

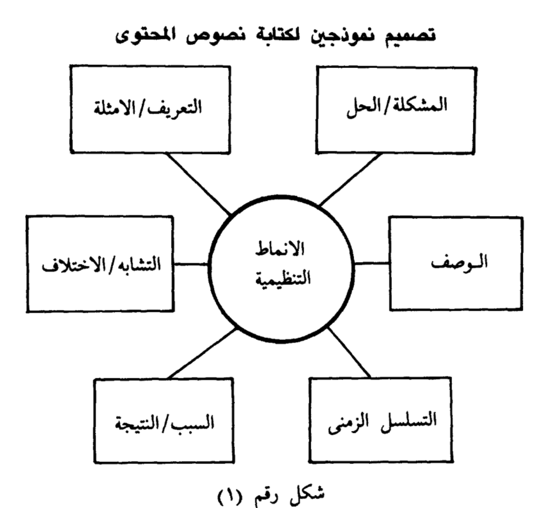
جدول رقم (٢)

اشكال العناوين المصاحبة لانواع الانماط التنظيمية

أنواع الانماط التنظيمية	أشكال العناوين المصاحبة لأنواع الأنماط التنظيمية	
الوصف	خصائص س، مميزات س، الخصائص المميزة لـ س.	ماذا تكون س؟ من تكون س؟ ماهى خصائص س؟ ماهى ملامح س؟ ماهى مميزات س؟
التسلسل الزمنى	تطور س، خطوات نشأة س، تكوين س، مراحل نمو س، مراحل س.	كيف تطورت س؟ كيف نشأت س؟ كيف تكونت س؟ ماهى مراحل نمو س؟ متى حدث س فى علاقتها مع ص، او. . . او. . . او. . . ؟
السبب/والنتيجة	اسباب س، آثار س، نتائج س، افتراض اسباب س.	لماذا حدثت س؟ كيف حدثت س؟ ماهى الاسباب او العوامل التى انجزت او اخرجت او انتجت س؟ ماذا ستكون منجزات او مميزات س؟
التشابه/والاختلاف	اوجه التشابه بين س و ص، أوجه التباين بين س و ص، الخصائص او الملامح او المميزات التى تتشابه فيها س مع ص، الخصائص او الملامح او المميزات التى تختلف فيها س مع ص، التشابه والاختلاف بين س و ص.	مامدى التشابه بين س و ص؟ مامدى الاختلاف بين س و ص؟ وماهى الخصائص او الملامح او المميزات التى تتفق فيها س مع ص؟ وماهى الخصائص او الملامح او المميزات التى تتباين فيها س مع ص؟ كيف تختلف وتتشابه س مع ص؟
المشكلة/والحل	تطور مشكلة س، بعض الحلول الخاصة بـ س، حل مشكلة س.	كيف س أصبحت مشكلة؟ ماهو الحل أو الحلول لـ س؟

يمكن أن تستبدل الكلمات المستخدمة فى العناوين السابقة بمرادفات اخرى مع الاحتفاظ بنفس المعنى.

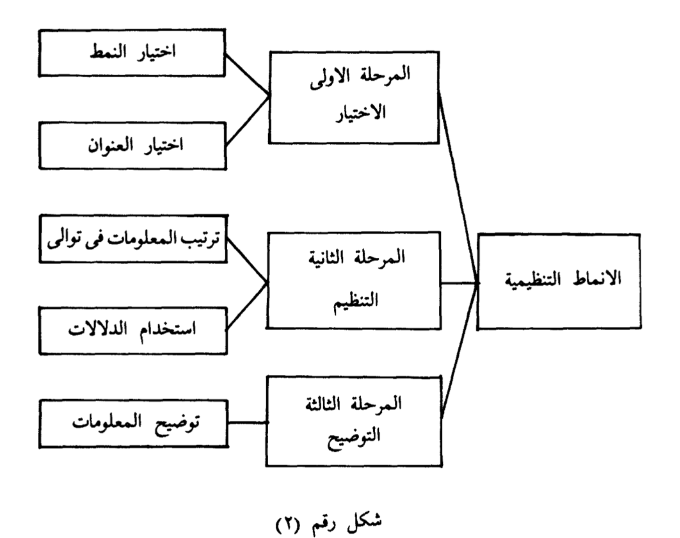
س، ص تعبر عن موضوع معين.



شكل رقم (١)

الانماط التنظيمية الشائعة فى كتابة وتطوير المحتوى

The common organizational pattern in writing and developing the content area.



شكل رقم (٢)

نموذج كتابة الانماط التنظيمية

Writing the organizational pattern Model (WopM)

يوضح شكل (١) أنواع الأنماط التنظيمية الشائعة فى كتابة المحتوى وتطويره والتى حددت فيه خصائص كل نمط وفيمايلى وصفا لذلك.

١ - نمط الوصفى : فالمؤلف فى هذا النمط يبرز عددا من الخصائص او الملامح او السمات التى تميز الناس، والاحداث، او الاماكن، او المؤلف، او الافكار، بحيث يساعد القارىء على خلق تصور Imageيعمق رؤية الشىء الموصوف فى النص.

٢ - نمط التسلسل الزمنى : يعرض المؤلف مجموعة من الاحداث يرتبها ترتيبا زمنيا اى يعرضها من القديم الى الحديث بطريقة تظهر العلاقة الزمنية والمنطقية بين الاحداث.

٣ - نمط السبب/النتيجة : يبدأ المؤلف هذا النمط بعرض جملة رئيسية topic sentence لتحديد الجدل ثم يؤيد supportالجملة الرئيسية بسبب أو اسباب cause (s) ثم يعقب ذلك بالنتيجة او النتائج outcome(s) لتكملة الجدل. ويؤكد سان توسانيو Santeusanio ١٩٨٣ على ضرورة الاستعانة بالحقائق والاراء لتأييد السبب والنتيجة. ومن المعروف ان الحقيقة factيمكن ان تثبت او لاتثبت ببرهان او براهيين. اما الرأى opinion فهو يعرض وجهة نظر المؤلف ولايمكن اثباته بدليل ولكن يمكن ان يعرض المؤلف حقائق يحث بها القارىء على صحة رأيه.

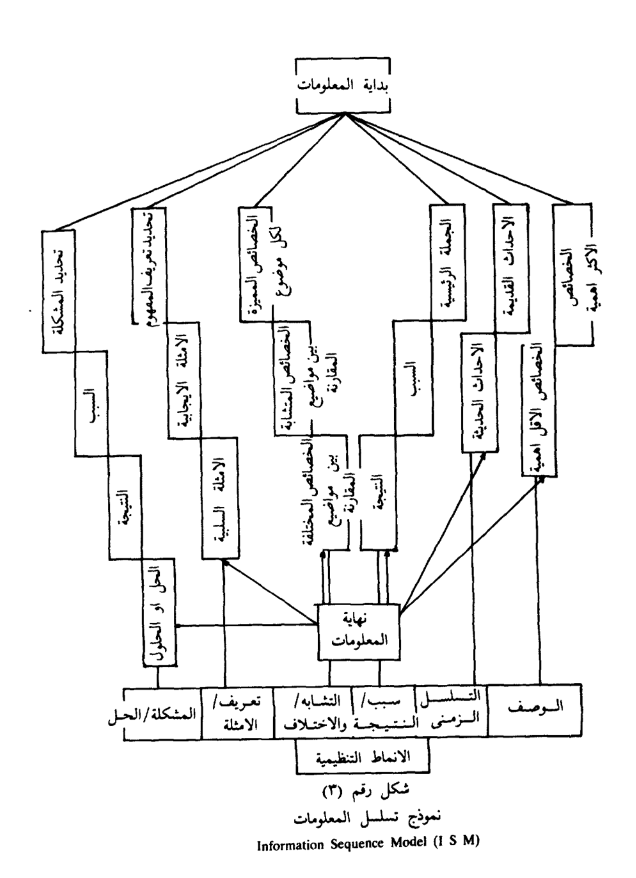
٤ - نمط التشابه والاختلاف : يعرض المؤلف موضوعين او أكثر للمقارنة. فيبدأ المؤلف بعرض السمات او الخصائص، او الملامح التى تميز بين زوجين او اكثر من كل الناس، الاماكن الازمنة، الناس، مواقف، الافكار.. الخ. حيث توضع موضع المقارنة ثم يعرض السمات او الخصائص او الملامح التى يشترك فيها مواضيع المقارنة، وبعد ذلك يعرض الخصائص التى يختلف فيها مواضيع المقارنة.

٥ - نمط التعريف/الامثلة : يحدد المؤلف فى بداية النص تعريف المفهوم بذكر عدد كاف من سماته وخصائصه ويؤكد سميث Smith ١٩٧٥ ان تعلم

المفاهيم يأتى من المعلومات المكتوبة وايضا من استخدام المعلومات التى قد عرفها القارىء عن المفهوم (خلفيته عن المفهوم). لذا يمكن القول ان تأثير المؤلف على تحديد تعريف المفهوم يساهم فى جزء من تعلم المفهوم يؤكد جاجن Gagne ١٩٧٧ على ان معرفة الخصائص التى تحدد تعريف المفهوم ليست كافية ولكن يجب عليه ان يفهم معنى المفهوم وذلك عن طريق معرفة خصائص المفهوم الايجابية والسلبية. لذلك يأتى عرض المؤلف للامثلة الايجابية التى تؤيد تعريف المفهوم، ثم الامثلة السلبية التى تميز تعريف المفهوم عن غيره من المفاهيم، اى الامثلة التى لاتنطبق على خصائص المفهوم.

٦ ـ نمط المشكلة/الحل : يعرض المؤلف معلومات هذا النص على اربعة اجزاء رئيسية مترابطة وهم : تحديد المشكلة ثم السبب، ثم النتيجة، ثم الحل، فهذا النوع لايختلف عن نوع السبب والنتيجة الا انه يعرض حلا فى النهاية للمشكلة.





شكل رقم (٣)

نموذج تسلسل المعلومات

Information Sequence Model (I S M)

يوضح شكل (٢) نموذج كتابة الانماط التنظيمية الذى صممته ويقترح على المؤلفين استخدامه عند كتابة الانماط التنظيمية وفيمايلى وصفا لهذا النموذج وفوائده.

يتكون هذا النموذج من ثلاثة مراحل اساسية وهى : ١ ـ الاختيار، ٢ ـ التنظيم، ٣ ـ التوضيح التى تقع فى وسط النموذج. اما فى الطرف الايمن من «اختيار نوع النمط» والخطوة الثانية هى «اختيار العنوان» اللتان ينتدرجان تحت المرحلة الاولى وهى «الاختيار». والخطوة الثالثة هى «ترتيب المعلومات فى توالى» والخطوة الرابعة «استخدام الدلالات» اللتان يندرجان تحت المرحلة الثانية وهى «التنظيم». اما الخطوة الخامسة وهى «توضيح المعلومات فتنتدرج تحت المرحلة الثالثة وهى «التوضيح». وهذه المراحل الثلاثة بخطواتها الخمسة تقترح فى هذا البحث ان يتبعها المؤلف عند كتابة الانماط التنظيمية لتحقيق مايلى : ١ ـ التناسق بين النمط والعنوان لتكوين وحدة نصية. ٢ ـ استخدام الدلالات وتوالى المعلومات التى تبرز تنظيم اجزاء النص. ٣ ـ تفسير المعلومات بوضوح لتجنب الغموض. وفيما يلى عرض للمراحل والخطوات التى يجب ان يتبعها المؤلف عند كتابة الانماط التنظيمية.

المرحلة الاولى الاختيار : Selection

الخطوة ١ : اختيار نوع النمط selecting the type of pattern يتوقف اختيار المؤلف لنوع النمط الذى سيستخدمه ليعرض به معلوماته على المعنى الذى يريد ان يوصله للقارى لينطبق فى ذهنه. جدول رقم (١٠) الذى يناسب المعنى الذى يريد ان ينقل به معلوماته للقارىء.

الخطوة ٢ : اختيار العنوان Selecting the title

اقترحت المربية ارم برستر Armbruster ١٩٨٧ أن يكون العنوان الذى يسبق النص، سواء كان رئيسيا او فرعيا، قادرا على

جذب انتباه القارىء الى نوع البنية التى يعرض بها المؤلف معلومات النص. وترى ارم برستر ان ادراك التلاميذ لنوع العنوان الذى سبق النص يعدهم الى الفكرة الرئيسية التى سيتناولها النص، فمثلا اذا كان العنوان خصائص التربة الرملية يسبق نصا، فهذا العنوان كفيل بان يثير انتباه القارىء الى نوع النص الذى يتبع هذا العنوان سيكون نصا وصفيا، اى ان المؤلف سوف يسرد خصائص تميز التربة الرملية.

فى كثير من الاحيان يصيغ المؤلف عنوانا مبدئيا قبل كتابة النص وعندما ينتهى من كتابة النص، نيس ان يعدل العنوان طبقا لمعنى المعلومات المطروحة. مما ينتج عن ذلك عدم تماشى طبيعة ومعنى المعلومات المتضمنة فى النص مع العنوان الذى سبق النص. ولذا يمكن ان يقترح فى هذا البحث ان يراعى المؤلف : ١ ـ كتابة العنوان بعد اختيار النمط الذى يكتب فى ضوئه النص، وبعد اتمام الكتابة الفعلية للنص حتى يضمن المؤلف ان العنوان تجانس مع النص. ٢ ـ جدول رقم ٢ يمكن ان يرشد المؤلف الى اختيار العنوان الذى يتسق وطبيعة نوع النمط وبذلك يمكن ان يضمن المؤلف تجانس العنوان مع النص.

المرحلة الثانية : التنظيم Organization

الخطوة ٣ : ترتيب المعلومات فى توالى information sequence اكد كثير من المربين المعاصرين على ضرورة ترتيب المعلومات فى توالى لما لها من اثر على سهولة تذكرها وفهمها. فقد أقترح كل من جونسون وبرسون ١٩٧٨ وروملهارت Rumelhart ١٩٧٥ وجلن، ستاين ١٩٧٨ وثورنديك ١٩٧٧، وكوزمنسكى، مندلر ١٩٧٨ وستاين ١٩٧٦، ان التنظيم محتوى القصة طبقا لاحداثها يؤدى الى تذكر القصة جيدا فاذا حدث تعديل فى بنية القصة اما بعرض جزء مكان الاخر او تأخير احد الاجزاء يعوق ذلك بعد ذلك تذكر القصة بوضوح ويتحقق معدل فهم القصة.

كما يؤكد سان توسانيو ١٩٨٣ على ضرورة تجنب استخدام تعدد الاحداث المتتالية Multipliplicity of sequence events فى النص حيث يصعب على القارىء تذكر ترتيبها.

كما يؤكد سلتزر Seltzer، ومارتن Martin، وكرانتز Krantz وكملان Kimmelman ١٩٨٤، وسان توسانيو ١٩٨٣، على ضرورة ترتيب أجزاء الجدل Argument بحيث يبدأ بالجملة الرئيسية topic sentence ثم تؤيد هذه الاجزاء، كان بدأ المؤلف بالنتيجة مثلا ثم السبب ثم الجملة الرئيسية، ينتج عنه عدم فهم النص الجدلى.

كما يؤكد جاجن Gagne ١٩٧٧ على ضرورة البدء بتعريف المفهوم وتحديد خصائصه، ثم عرض امثلة ايجابية تؤكد على تطبيق المفهوم، ثم عرض امثلة سلبية تمييز تعريف المفهوم وتبعد مالاينطبق عليه.

كما اكد سان توسانيو ١٩٨٣ فى حالة عرض جدل معين له هل لابد وان يتبع ترتب المعلومات كما هو الحال فى حالة النص الجدلى الا ان نهاية الجدل يختتم بحل أو بحلول.

وقد صمم نموذج (ISM) لمساعدة مؤلفين الكتب على ترتيب المعلومات فى الانماط المختلفة (انظر شكل ٣) الذى يوضح ترتيب المعلومات فى كل نمط تنظيمى، ويتضح من هذا الشكل ان كل نمط من الانماط الستة الشائعة تختلف خصائص المعلومات المعروضة فيه عن النموذج الاخر مما يجعل بداية المعلومات فى كل نمط مختلف عن الانماط الاخرى، وكذلك الحال بالنسبة لنهاية المعلومات. فترتيب المعلومات فى كل نمط يتدرج من اعلى الصفحة اى من الجزء المشار اليه بحرف (ب). فهذه الاجزاء تمثل بداية المعلومات التى يجب ان يبدأ بعرضها المؤلف طبقا لكل نمط، اما الاجزاء المشار اليها بحرف (ن) فتمثل نهاية المعلومات والتى يجب ان يختتم بها المؤلف الفقرة او النص. وهناك بعض انماط يتوسطها اجزاء معينة، هذه الاجزاء تمثل المعلومات التى يجب ان يعرضها المؤلف فى وسط النص او الفقرة اى مابين بداية المعلومات ونهايتها (انظر نمط رقم ٣، ٤، ٥، ٦ فى شكل (٣). لذا نقترح على مؤلفى

الكتب مراعاة: ١ ـ استخدام نموذج (ISM) فى ترتيب المعلومات فى كل نمط. ٢ ـ فى حالة تعدد الاحداث يجب على المؤلف ان يستخدم اسكيما Schema، اى استخدام مفاهيم او عبارات رئيسية لتصنيف الاحداث تحت كل منها مع ترتيبها زمنيا او منطقيا ليساعد على بناء وحدات متجانسة يسهل تذكرها. كما تصبح مرشدا يرشد القارىء الى الاحداث بطريقة محددة ومنظمة.

ان تأكيد المؤلف على ترتيب المعلومات طبقا لنموذج (ISM) بحيث يظهر اجزاء كل نموذج مع ترتيبه ترتيبا زمنيا او منطقيا قد يساعد التلاميذ على تنمية مهارات اساسية الفهم منها : ١ ـ التمييز بين الخصائص العامة للاشياء الموقف، الاحداث. . الخ ٢) ادراك الاجزاء المكونة الجدل الصالح valid argument ٣ ـ عمل مقارنة بين المواضيع المتشابه والمختلفة. ٤ ـ التميز بين معانى المفاهيم المختلفة. ٥ ـ التمييز بين الامثلة الايجابية والسلبية. ٦ ـ الالمام بخطوات حل الشكل.

الخطوة ٤ : استخدام الدلالات Using the signals

اتضح من مراجعة الابحاث التربوية المعاصرة التى تعرض الابحاث والنتائج الخاصة بالدلالات، اثر استخدام الدلالات على تذكر وفهم المعلومات. لذا نقترح على المؤلف مايلى : ١ ـ استخدام جدول رقم ١ (لانواع الدلالات المصاحبة لكل نوع من انواع النماذج التنظيمية) لادخال الكلمات او العبارات لتنظيم معلومات النص عند كتابة النص. ٢ ـ مراجعة النص بعد انتهاء كتابته ووضع علامة مؤقتة على الكلمات او العبارات الدالة على التنظيم، مستخدما فى ذلك الجدول رقم «١». ٣ ـ اذا وجد ان الدلالات غير كافية يمكن فى هذه الحالة ادخال بعضها. ٤ ـ فى هذه الخطوة يقرر المؤلف : (أ) كم عدد الدلالات التى يحتاجها لتنظيم النص (ب) مدى تسلسل هذه الدلالات فى النص بحيث تتفق مع طبيعة تسلسل الاحداث او المعلومات، او تنظيم الجدل، او تنظيم اجزاء حل المشكلة. وفى هذه الحالة يمكن ان تخدم هذه الدلالات فى تحقيق تنظيم العلاقات الزمنية والمنطقية بين المعلومات. فاستخدام المؤلف لهذه الدلالات تبرز الخصائص الهامة التى يركز

عليها فى النص. فادراك التلاميذ لهذه الدلالات يساعدهم على ملاحظة الحقائق الهامة فى النص كما يساعدهم على تذكر هذه الحقائق عن طريق فهم الكيفية التى ينظم بها المؤلف افكار النص.

المرحلة الثالثة : التوضيح Explanation

الخطوة ٥ : توضيح المعلومات Explaining of information

اقترح بيتر Peter ١٩٧٧ ضرورة عرض الاحداث مفصلة (١) فعرض الاحداث ضمنيا يجعل مهارة فهم الاحداث عملية صعبة على بعض القراء. وقد أكد المربيان اندروس Andersonارم برستر Armbruster ١٩٨١ على مؤلفى الكتب ضرورة تجنب ادغام الافكار. فكثير من مؤلفى الكتب يدغمون شرح كثير من الافكار داخل عدد قليل من الكلمات، فاختفاء التفسير والشرح فى النصوص يخلق مشكلة كبيرة للقراء، وهى زيادة كثافة الافكار الى الحد الذى يجعل القراء يعانون من الفهم العام النص. وقد يلجأ كثير من المؤلفين الى ذلك كمحاولة لتسهيل عملية القراءة، فبعضهم يعتقد ان الجمل القصيرة البسيطة اسهل من الجمل الطويلة او المعقدة، ولكن فى الواقع ان الجملة القصيرة البسيطة تفتقد غالبا فيها العلاقات، مما يدفع القارىء الى استدلال هذه العلاقات من معلومات الخاصة، او من المعنى كما هو مقترح من الفجوات بين الجمل، وقد يصعب ذلك على صغار القراء وخاصة تلاميذ المرحلة الابتدائية كما يصعب على بطىء القراء. لذا يجب على مؤلفى الكتب ضرورة عرض كل حدث مفصلا بحيث يظهر العلاقة واضحة بين الاحداث او المعلومات. ويقترح مايلى على المؤلف : ١ ـ بعد كتابة النص يعاد قراءة جملة جملة بدقة بحيث يمكن تحديد الجمل القصيرة او المكثفة حتى يعاد كتابتها بالتفصيل. ٢ ـ مراعاة التوازن بين تفسيره الجمل بحيث لايسهب فى شرح جملة اكثر من اللازم عن الجمل الاخرى ويتبع ذلك فى انواع الانماط التنظيمية.



مراجع الكتاب

اولا : المراجع العربية :
١ ـ أبو الفتوح رضوان : منهج المدرسة الابتدائية، الكويت، دار القلم، ١٩٧٣م.
٢ ـ أحمد حسين اللقانى : المناهج بين النظرية والتطبيق، القاهرة، عالم الكتب، ط ٢، ١٩٨٢م.
٣ ـ الدمرداش عبدالمجيد سرحان، منير كامل : المناهج، القاهرة، الانجلو المصرية، ط ٣، ١٩٧٢.
٤ ـ حامد عمار : فى بناء البشر، القاهرة، دار المعرفة، ١٩٦٨م.
٥ ـ حلمى احمد الوكيل : تطوير المنهج، القاهرة، الانجلو المصرية، ١٩٨٢.
٦ ـ رالف تايلر : اساسيات المناهج، ترجمة جابر عبدالحميد، احمد خيرى كاظم، القاهرة، دار النهضة، ١٩٦٢.
٧ ـ رشدى لبيب واخران : المنهج منظومة لمحتوى التعليم، القاهرة، دار الثقافة، ١٩٨٤م
٨ ـ سعيد اسماعيل على : محنة التعليم فى مصر، كتاب الاهالى ٤، القاهرة، ١٩٨٤.
٩ ـ فايز مراد مينا : مناهج التعليم العام ـ دراسة تحليلية، القاهرة، دار الثقافة، ١٩٨٣م
١٠ ـ فؤاد سليمان قلادة : اساسيات المناهج فى التعليم النظامى وتعليم الكبار، القاهرة درا المطبوعات الجديدة، ١٩٧٦.
١١ ـ فوزى طه ابراهيم، رجب الكلزه، المناهج المعاصرة، مكة المكرمة، مكتبة الطالب الجامعى، ١٩٨٦.
١٢ ـ محمود ابوزيد ابراهيم : المضمون الاجتماعى للمناهج، سلسلة معالم تربوية، مؤسسة الخليج العربى، ط ٢، ١٩٨٦م.

ثانيا : المراجع الاجنبية

1. Banks, j: Teaching strategies for the social studuis, Inquiry, valuing and Decision Making, 2and Ed. Reading, Massachusetts, Addison—Weslley Comp, 1977.

2. Beyer, B. Inquiry in the Social steldies chassronm, A Inquiry, valing and Decisin Making, 2nd Ed., Reading Comp., 1971.

5. Gross, R., social studies for our Times, New york, John wiley and sons, 1978.

6. Jarolimek, J: social studies Comptencies and skills, New york, Horcourt, Macmillan pobbiskion Co.,tnc, 1977.

7. Joyce, B.: New strotegies for social Education, Chicago, Science Research Association, TNC., 1972.

11. Nelson, J. and Michaclis, J.: Secondory Social studies, Inc., 1980.

13. Orlich, P., teacling strategies, Jexington, Massachusetts, D.C. Healt Comp., 1985.

8. Lawton, D. and othors: Thoory and Practice of curriculum Studies, London, Routledge & Kegan Paul, 1978.

9. Lawton, D.: Soclal Change, Educational Theory and Curruculum Planning, London, Hodder and Stoughton, 1973.

3. Brent, A.: Philosophical Foundation for the Curriculum, London, George Allen & unwin, 1978.

14. Rowntree, D.: Educational Techology in Curriculum Development, London, Harper & Row, Publishers, 1982.

4. Glenhass, Curriculum Planning, Boston, Allyn and Bacon, INC., 1980.

10. Mathias, P.: The Teachers, Handbook for Social Studies, London,

Blandford press, 1973,

16. Whilty, G. and young, M. (Ed): Explorations in the Politics of School Knowledge, England, Nafferton books, 1976.

12. Nicholas, E.J: A Comparative view of Curriculum Development, Kelly, 1980,

15. Sarup, M.: Marxism and Education, London, Routledg & Kegan Paul, 1979.





رقم الإيداع ١٥٢٥ لسنة ١٩٩٠


Bibliotheca Alexandrina
0510073